

54822

54822

1157

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1994 MAJ 1 71



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1993. 33. ÉVFOLYAM

4-5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Varga István (Szeged),
dr. Lakovár Katalin (Szombathely), dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Halmi György (Jászberény),
Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A lap a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Szeléndi Gábor: Erkölcsi nevelés a mai iskolában és a családban	155
Dr. Janovszky Sándor: Pedagógiai szemléletünk kialakításának néhány aktuális feladata	157
Dr. Farkas Olga: Új viselkedési formák tanulása az AVP csoportokban	160
Dr. Bóra Ferenc: Az osztályfőnök környezet megővására nevelése az alsó tagozatban ..	162
Dr. Nay Uwe—Dohányiné Hauser Mária—Ruppert Edit: Összefüggés az intelligencia és a mindennapos kémiai gondolkodás között	167
Balogh József: Az eszkimóforgás és oktatása a kajakozásban	170

MŰHELY

Dr. Dobcsányi Ferenc: A tankönyvszerző jogán	175
Gócze Gábor: Pákozdi	178
Dr. Felek György: A napközis nevelő helyzetéről	180

MÉDIAPEDAGÓGIA

Dr. Nagy Andor: Pedagógiai jövőkép és a média	184
---	-----

ÖRÖKSÉG

Dr. Bereczki Sándor: Greguss Pál	186
--	-----

SZEMLE

Dr. Magassy László: A magyar nyelv könyve	189
Dr. Földes Csaba: Lengyel Zolt: Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák	190
Frisnyák Tünde: Örök utak, örök források	192
Dr. Farkas Ferenc: Ariadne fonala	194
Dr. Domonkos János: Gróf Batthyány Zsigmond: Őseim	195
Dr. Ormándi János: Gondolatok a nevelésről	198
Egyedi Zoltánné: Mi is megjelentünk	199
Bemutatkozik a Mozaik Oktatási Stúdió	199
Cikkajánlatok a Kincskeresőből	202

Erkölcsei nevelés a mai iskolában és családban

Szinte a tanév kezdetére kihirdetett új közoktatási törvény [1] bevezetőjében kinyilvánítja, hogy a köztársaságunk Alkotmányában meghatározott művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való biztosítása, a lelkiismereti meggyőződés és a vallás szabadságának, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesítése, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, a tanulók, a szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességének meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer irányítása és működtetése céljából az Országgyűlés az 1993. évi LXXIX. törvényt alkotja a közoktatásról.

A törvény Alapelveiből az oktatás és nevelés tartalmát meghatározóak a következők: 4. §. (1) az állam és a helyi önkormányzatok kötelesek tiszteletben tartani a szülőknek a jogát, hogy vallási és világnézeti meggyőződésüknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessenek gyermekeik; (2) az iskola nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem, biztosítani kell az ismeretek, a vallási, illetve világnézeti információk tárgyilagos és többoldalú közvetítését; (3) az iskolában gondoskodni kell az alapvető erkölcsi ismeretek elsajátításáról. Az állami és önkormányzati iskolák tananyagában biztosítani kell a vallások erkölcsi és művelődéstörténeti tartalmának tárgyszerű és elfogulatlan ismertetését; (4) lehetővé kell tenni, hogy a szülő vallási meggyőződésének megfelelően a tanuló (óvodás ill. iskolás) fakultatív vallásoktatásban vegyen részt; (7) a közoktatásban fajhoz, nemhez, nemzethez, nemzeti vagy etnikai csoporthoz való tartozás, vallási vagy politikai meggyőződés, származás, vagyoni helyzet, valamint az iskolafenntartó jellege alapján tilos bármilyen hátrányos megkülönböztetés.

A nevelés és oktatás tantervi alapjai c. fejezet kimondja, hogy óvodában az Országos Óvodai Nevelési Program, az iskolában a Nemzeti Alaptanterv határozza meg az oktatás-nevelés tartalmát. Az egyes intézmények helyi tantervei ebből készülhetnek. (Majd a következő időszakban valamikor.) Ugyanis jelenleg nincsen kézbe vehető nemzeti alaptanterv.

Az új törvény hatályba lépése 1993. szept. 1-től kezdődik és fokozatosan történik.

Új törvény szellemében régi tanterv alapján

Fentiek miatt a törvény az átmeneti rendelkezések között kimondja, hogy a követelmények az óvodai program és nemzeti alaptanterv kiadását követő harmadik év szeptember 1-től kötelezőek. (123. §.) A következő rész így szól: 1993. szept. 1-től addig az időpontig, míg a nemzeti alaptanterv alkalmazása nem kötelező: a) a kiadott nevelési-oktatási terveket a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programként, illetve helyi tantervként szabadon alkalmazhatják. Vagyis az új törvény szellemében és a régi nevelési-oktatási tantervek alapján szabad, lehet tanítani.

A következőkben a művelődési minisztérium által kiadott általános iskolai nevelés és oktatás terve (1990) alapján vetünk fel néhány gondolatot az erkölcsi nevelés végzésére a mai iskolában és családban. [2]

Annak a bemutatására, hogy milyen gazdag és eredménnyel kecsegtető erkölcsi nevelőmunkát lehet végezni az általános iskolában, vegyük szemügyre az osztályfőnöki órákat, az ott folyó nevelőmunkát.

A fő cél: az egyes tanulók személyiségének fejlesztése. Megismerni ennek érdekében a tanulókat, családi körülményeiket, társas kapcsolataikat. Együttműködni az osztályban tanító pedagógusokkal és a szülőkkel. Fejlesztani erkölcsi fogalom- és normarendszerüket, tulajdonságaikat, az erkölcsi ítéleteikothoz, önálló döntésekhez szükséges képességeket. Ehhez *Az egyén és közösség* témával formálni az egyes tanulók magatartását, értéktudatát, a tanulók társas kapcsolatait, fejlesztve empátiájukat és toleranciájukat, azaz a mások helyzetét felfogó,

megértő és azt eltűrő, segítő magatartásukat. Segíteni őket az önfejlesztésben, az ambíciók, az akaratérő, az igényesség kialakításában. Ösztönözni a család életébe való beilleszkedésre, a harmonikus magánéletre való felkészítéssel. Segíteni a tanulás és a tisztességes munka megbecsülését, ösztönözni a helyes munkaszokások elsajátítására. A hazaszeretetre nevelés szolgálatában erősíteni a hazához való tartozás tudatát, gazdagítani az őszinte hazaszeretet érzelmét, segíteni a hazánkban élő nemzetiségek, etnikumok életével, kultúrájával való megismerkedést, a kölcsönös megbecsülés megalapozását, az előítéletek elleni küzdelmet. Nem folytatva a célok és feladatok további felsorolását, nézzünk meg néhány résztemát az egyes osztályok anyagából.

A társas kapcsolatok, *Fiúk lányok az osztályban* — a más neműek megismerése és megbecsülése mellett külön kitérni a testi-szellemi szempontból hátrányos helyzetű, sérült, beteg társakkal való kapcsolat problémáira, megértetni a humánus kapcsolatok szükséges voltát és feltételeit, a pozitív erkölcsi tulajdonságok mibenlétét (tisztetet, szeretet, egyenrangúság, felelősségérzet, segítőkészség) és a lehetséges mértékű alkalmazását. *A gyermek a családban* c. témában — szülők és gyermekek, testvérek, nagyszülők, a kölcsönös megismerés, megbecsülés és együttműködés feladatai. *A hazafiság — hazánk a nagyvilágban* c. témában: a történelmi és népi hagyományok ápolása, a magyar kulturális örökség: tudományos, művészeti és sportbeli sikereink. Hazánk természeti kincsei, a természet, a műemlékek védelme. A szomszédos országokban élő magyar nemzetiségek problémái. A különböző nemzetiségű, fajtájú, vallású emberek hazánkban — egyenlő megbecsülésük és az emberek közti egyenlőség érvényesülését gátló előítéletek elleni küzdelem.

Más témák: a jó pajtási kapcsolatok, a barátság; az udvariasság; a becsületesség; a felnőttek, szülők, nevelők iránti tisztelet; az öregek, várandós anyák, kis gyermekkel utazók, a testi fogyatékosok iránti figyelmesség, előzékenység, segítségadás. Vagy szeretet és megbecsülés a családban, a gyermeki és a szülői gyengédség, segítőkészség, a szolidaritás, a család munkájában való részvétel, értékes családi hagyományok, az ünnepek, légköre és szokásai és így tovább.

Az összetett, szintetizáló osztályfőnöki nevelést megalapozza és továbbfejleszti az egyes szaktárgyakban folyó erkölcsi nevelés, így pl. Magyar nyelv és irodalom tárgyában. Ennek során követelmény, hogy a tanuló ismerje meg nemzeti történelmünk néhány kiemelkedő eseményét és személyiségét: a honfoglalás, az államalapítás, István király, a tatárjárás, Mátyás király, a török veszedelem (3. oszt.). A munkácsi vár védelme, Zrínyi Ilona, a Rákóczi szabadságharc, az 1848—49-es forradalom és szabadságharc, Kossuth, Széchenyi (4. oszt.), s fokozatosan bővítve a témaköröket és tartalmakat.

A Matematikában a korszerű matematikai műveltség nyújtásával együtt fejleszteni lehet és kell a matematika belső értékeinek (harmónia, igazság, szépség) felismerését és azokat az általánosabb képességeket és tulajdonságokat, melyek gazdagítják személyiségüket — a pontosság, kitartás, kötelességtudat, felelősségvállalás, a munka szeretete, önbizalom, akaratérő, a társakkal való együttműködés.

A Technika tantárgy alapvető célja a tanulók technikai műveltségének megalapozása, s ennek a fejlesztése közben az is, hogy alapozza meg a helyes munkakultúrájukat, szolgálja a hasznos, alkotó munka megszerettetését, a munka és a dolgozó ember megbecsülését. Mutassa meg a technikai alkotásokban megtestesülő használati, esztétikai és etikai értékeket.

A Testnevelés tantárgy célja és feladata, hogy úgy fejlessze a fiatalokat, hogy azok képesek legyenek az eredményes munkavégzésre, rendelkezzenek az egészséges életmód kialakításához szükséges ismeretekkel és felkészültséggel, képesek és készek legyenek a haza védelmére.

A további tantervi utalások helyett hadd térjünk még ki a következőkre. Az etika tudomány tanításai szerint léteznek az ún. elemi erkölcsi normák, örök törvények [3], melyek a különböző társadalmakban léteznek, lényegüket tekintve változatlanul: az emberi élet védelméről, testi épségéről, az emberi kapcsolatokban érvényesülő alapvető elvekről, akármilyen formában fogalmazódik ez meg, úgy hogy egyik ember nem veheti el a másik életét, nem veszélyeztetheti testi épségét, nem törekedhet erkölcsatlanságra a személyes kapcsolatokban, becsatlanságra, hazugságra, másik ember legbensőbb személyes viszonyainak megrontására. Minden ember köteles az igazi emberiség, humanizmus szellemében tisztelni-szeretni saját szüleit, nagyszüleit,

gyermekait és fordítva is. Segíteni erkölcsi kötelessége a gyengébbet, az elesett, béna, fogyatékos, beteg állapotban lévő embertársát. A becsületes munkával szerzett javait, személyes tulajdonát tiszteletben kell tartani, és nem veszélyeztetheti az alapvető közösség a család, a házasság kötelékét, egyéni hajlamokkal, nemtelen törekvésekkel. Vagy ha ez a valláserkölcis nyelven, az erkölcsi kódexben, a tízparancsolatban fogalmazódik meg: Tiszteld atyádat, anyádat!, Ne paráználkodj! (Ne törj házasságot!), Felebarátod házastársát ne kívánd!, Ne hazudj, mások becsületében kárt ne tégy!, Mások tulajdonát ne kívánd!, Ne lopj! és a legerősebb törvény a Ne ölj! [4]

A kétféle megfogalmazás ugyanolyan lényegyet takar, azokat az alapvető erkölcsi tanításokat és követelményeket, melyekkel élhet mind a hívő, vallásos és a nem hívő pedagógus és szülő a mai iskolában és családban folyó erkölcsi nevelésben.

Igazat kell adnunk Mészáros Istvánnak, aki kis kötetében [5] így fogalmaz:

„Abban az állami óvodában és iskolában, ahol mint megközelítendő célt kitűzve, tudatosan és programszerűen az emberi élet, az emberi test, a szülők, a család, az igaz szó és tulajdon tiszteletére és védelmére eredményesen nevelik a tanulókat, ott zsidó-keresztény erkölcsi értékeket valósítanak meg. Elmondhatjuk: abban az állami óvodában, iskolában, ahol nem a gyűlöletre, ellenségeskedésre, mások lenézésére, diszkriminálásra, hanem megértésre, szolidaritásra, szeretetre nevelnek, minden ember méltóságának tiszteletére nevelnek, ahol a szegények, elesettek, öregek tiszteletére és megsegítésére, ahol felelősségteljes gyermekkori és felnőttkori szabadságra, ahol szilárd belső fegyelmezettségre nevelnek, ahol a szeretet öröme, derűjére, vidámságára nevelnek — ott embert-alakító, kiteljesítő, növelő keresztény erkölcsi értékeket váltanak át tettekre.”

Úgy véljük, a fentebb elmondottakból levonható az a következtetés, hogy van elégséges alapunk az általános iskolában végzendő eredményes erkölcsi neveléshez és a szülők segítségéhez ebben a közös, de nem könnyű nevelőmunkában.

IRODALOM

- [1] Magyar Közlöny 1993. évi 107. sz. (aug. 3.), a LXXIX. törvény.
[2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, I., Bp. 1990. Művelődési Minisztérium.
[3] Pedagógiai Lexikon, I. Második kiadás, Bp., 1990. 388. o., Pedagógia II. Bp., 1980. 85—86. o.
[4] Biblia, Bp. 1976. 1456 o., — a 185—186. o.
[5] Mészáros István: Kis magyar neveléstan rendszerváltás idejére, 29. és 33. o.

DR. JANOVSZKY SÁNDOR

Általános Iskola
Pusztaföldvár

Pedagógiai szemléletünk kialakításának néhány aktuális feladata

Gondolatok a VI. Nevelésügyi Kongresszus után

Napjainkban a társadalomban történő átalakulás, a tudomány és technika gyorsuló fejlődése, valamint a piacgazdaságban végbemenő változások feltételezik a gazdálkodási formák és az ezekhez kapcsolódó ismeretek elsajátítását.

Mindezekre az iskola nem válaszolhat csupán az eddig bevált szemlélettel és módszerekkel. Ennek elengedhetetlen feltétele az oktatás gazdasági feltételeinek biztosítása, valamint a neveléstudomány és a nevelésügy társadalmi jelentőségének fokozása. Éppen ezért oktatásunk-nevelésünk területén az új utak keresése pedagógiai tevékenységünk egyik alapkérdése.

Pedagógus társadalmunk azt igényli, hogy a sokszor válságosnak tűnő álláspontok által kikényszerített megoldások mutassanak egy megnyugtató jövőkép felé.

Jelen történelmi változások közepette — amelyeket megélünk —, pedagógus társadalmunk tartozik önmagának és társadalmunknak azzal, hogy ne csak a ma és a legközelebbi jövő gondjaival foglalkozzék, hanem azokkal a kérdésekkel is, amelyek az egész világon foglalkoztatják a pedagógusokat, s a gazdaság és politika képviselőit is.

Abból az alapvető tényből kell kiindulnunk, hogy az iskola a nevelési hatások, környezeti tényezők célszerű koordinálásának hivatott intézménye, amely sajátos eszközeivel, speciálisan képzett szakembereivel a legfontosabb oktatási-nevelési tényezőként vehető számításba.

Ebből az is következik, hogy az iskolai munkának, az abban központi helyet elfoglaló pedagógusnak kulcsfontosságú szerepe van. Semmivel sem kisebb azonban a jelentősége annak, hogy a nevelő eljárásai mennyire felelnek meg a megnövekedett igényeknek, mennyire fejlett a nevelő helyzetfelismerő, esetanalizáló, módszer megválasztási készsége.

Ezért hangsúlyoztam fentebb is, hogy a nevelési rendszer konstruktív hatásainak a pedagógus társadalom a letéteményese.

Nem lehet közömbös számunkra az sem, hogy milyen lesz a következő évek, évtizedek pedagógusa, hogy az intézményesített pedagógusképzés mire és hogyan készít fel, milyen elméleti és gyakorlati ismeretanyagot kínál. Innen az iskolába kikerülő pedagógus a változó gazdasági viszonyok között el tudja-e tanulóit látni a távlati, nemzetközi piacra integrálódó gazdaság számára új ismeretekkel, tájékozódó képességekkel, s mindezek milyen erkölcsiséget sugároznak.

Ezek természetesen új pedagógiai módszerek használatát, a különböző élethelyzetek iránti megértés képességét, valamint egyéni pedagógiai megoldások keresésének igényét is jelentik. Mindezekre a segítséget, a választ a szaktudományoktól, de leginkább a neveléstudománytól kell elvárni, amelynek úgy kell megújulnia, hogy a valós gyakorlatnak a maga aktualitásában is segítséget tudjon nyújtani. Úgy érzem, a neveléstudomány hazánkban még mindig nem tudta kivívni magának azt a rangot, amelyet társadalmi jelentősége szempontjából megérdemel. Ez azonban csak akkor járhat kellő eredménnyel, csak akkor töltheti be tulajdonképpeni szerepét, ha a nevelési eljárások vizsgálatára irányul, ha azt kutatja, hogy az alkalmazott eljárás hatásában eredményesnek bizonyult-e. Tehát nemcsak elméletileg, hanem közvetlenül is képes a gyakorlatot segíteni.

Az oktatás sikere érdekében előtérbe kell, hogy kerüljenek az interdiszciplináris kutatások, amelyekben a neveléstudomány, a pszichológia és a szociológia között még szorosabb az együttműködés.

Mivel a személyiség fejlesztése magában a gyakorlatban is elsőrendű igény, ezért a ma pedagógiájában természetes, hogy megnőtt a módszertan jelentősége és hangsúlyozott szerepe.

Biztosítanunk kell, hogy munkavégzésük során valamennyi gyermekben kifejlődjenek pozitív tulajdonságok, jártasságok, készségek, képességek. Az így irányított oktató-nevelőmunka során kialakul a tanítványaink közötti és a nevelőkhöz fűződő sokrétű viszony, amely a tanulókra rendkívül nagy nevelőhatást jelent. Mindezek a tényezők erősen befolyásolják a tanulók felkészülésének eredményességét is. Ha iskoláinkban nem tesszük érzékennyé növendékeinket az iránt, hogy az elemi követelményeket komolyan vegyék, akkor nem tudnak előbbre lépni a magasabb követelmények irányában sem. Éppen ezért rendkívül fontos, hogy az iskola tanterve, tantárgyi rendszere, időkeretei feleljenek meg a jelen és a jövő igényeinek. E vonatkozásban az utóbbi években kedvező változások tapasztalhatók. Több területen sikeres erőfeszítések történtek az iskolai tananyag megújítására, mintegy összekapcsolva a tanulás, a tudás, a tudományosság és a személyiségfejlesztés szempontjait.

Erősödött az iskolák tartalmi innovációja és a pedagógusok tantervi önállósága is. Tanítványainknak — vagy fogalmazhatunk úgy is, hogy az állampolgárnak — két alapvető társadalmi és egyéni kompetenciára van szüksége. Az egyik a mindenki számára nélkülözhetetlen alapozó ismeretek összessége, a másik az a sajátos tudás, amely egy sokrétűen összetett társadalom tagjainak speciális szükségleteit kell, hogy kielégítse. Ezért növelni szükséges az alapképzés súlyát és szélesíteni annak tartalmi körét. A hagyományosnak mondott

iskolai műveltségi anyag halmazából ki kell emelnünk, válogatnunk és ki is kell egészítenünk az ismeretek körét mindazzal, amelyre mindenkinek szüksége van.

Oktatásunk — nevelésünk jövőre vonatkozó néhány legfontosabb feladata:

1. Az oktatás gazdasági feltételeinek biztosítása, a piacgazdálkodás kialakítása, az ezekhez kapcsolódó ismeretek elsajátítása.
2. Megváltozott az utóbbi 10 évben körülöttünk a világ kommunikációs kultúrája, sajnos, oktatásunk ezt alig vette figyelembe.
3. Az oktatás-nevelés fő tényezője a pedagógus. Márpedig az, hogy milyen lesz a következő évek, évtizedek pedagógusa, azon múlik, hogy a pedagógusképzés mire és hogyan készít fel, milyen elméleti és gyakorlati ismeretanyagot kínál.
4. Az iskolában folyó nevelésnek figyelembe kell vennie a gyermek lelkében kibontakozó érdeklődést. Tág teret kell biztosítani a szellemi, érzelmi, lelki adottságoknak. Az intézmények adta cselekvési lehetőséget úgy használjuk ki, hogy az az intellektuális, a művészi, a társadalmi és más impulzusokra is találjon szintetikus formát.
5. A változások elengedhetetlenül teszik az iskolán belüli reformokat módszerben, tantervekben és tankönyvekben egyaránt.
6. Az önkormányzati iskolák rendszerében az iskola szakmaisága és a helyi politikai kontroll mindennapos konfliktusait fel kell oldani. (Tanácsadói hálózat kiépítése, megértést segítő elemzések, értékelések.)

A fentiekből adódóan továbbfejlődésünk alapkérdése, hogy a közösségi arculat ilyen vonásainak kialakításában milyen eredményeket értünk, ill. érünk el. Ma még sokszor vitatott kérdés, hogy hogyan érhetjük el mindezt úgy, hogy a gyermeki világ igényei és törvényei is érvényben maradjanak.

A korszerűsítés — mint tudjuk — a tanítási-tanulási folyamatban nemcsak a korszerű ismeretek beépítését, a modern oktatási eszközök alkalmazását jelenti, hanem a jelenlegi lehetőségeink között is érvényre juttatható, nevelésközpontú szemléleten nyugvó pedagógiai gyakorlatot is, amely az oktatási folyamat intenzitásának, gazdaságosságának, hatékonyságának növelését törekszik elérni. Az órávezetésben nemcsak a tananyag indirekt hatásának, hanem a nevelői személyiség és a gyermekközösség direkt befolyásának is maximálisan érvényesülnie kell.

Pedagógiai tevékenységünk során legfontosabb szempontunk legyen annak feltárása, hogy mindaz, ami történik az órán — amit mondunk és teszünk, akikkel beszélünk, ahogyan cselekednek tanítványaink —, hogy hogyan formálja, hogyan alakítja az egyes gyermek aktivitását, a tanulóközösség egészét.

Ennek megvalósítása, megtaníttatása pedagógusjelöltjeinkkel az egyik legfontosabb feladatunk. Számos érték, attitűd, pedagógiai szemléletmód csak általunk alakítható ki bennük.

A legtöbb szakma esetében előre meg tudjuk mondani a várható nehézségeket, az adott szakterület számos jelentősebb elvárható feladatait, esetleges helyzetait, annak megoldásait.

A kezdő pedagógus esetében sok esetben ez nem így jelentkezik. Az igen igényes didaktikai oktatást és a rendszeres tanítási gyakorlatot, magát a tevékenységet nem gyakoroltatjuk elég korán és kellő időmennyiségben. Megpróbáljuk mindezt tananyagba, didaktikai elvekbe sűríteni és szavakkal elsajátíttatni, nem pedig az oktatási, nevelési helyzetekben észrevéteit, meglátásait az elsajátított ismereteket. Őszintén be kell látnunk azt a tényt, hogy jelenünkben oktató-nevelőmunkára csak az a pedagógus képes, aki az eddigieknél még jobban figyelembe veszi azt a körülményt, hogy a gyermek az iskolán kívül is számtalan megbízható ismeretekhez jut.

Arra alapoznia kell, azokat ellenőrizni, rendszerezni vagy éppen kiegészíteni szükséges, miközben gyermekeinket a tanítási órán, vagy azon kívül is, számtalan nevelőhatás éri, amelyekre ott és azonnal határozottan reagálnunk kell. Ehhez azonban az is szükséges, hogy a pedagógusok és mindazok, akik az oktatás kérdésében döntéshozók, olyan ismeretekkel rendelkezzenek, amelyek meggyőzik őket arról, hogy az oktatásszervezés folyamatának ilyen jellegű szervezése vezethet csak eredményre.

Nagy jelentőségűek azok a pedagógus fórumok, ahol lehetőség nyílik a leírt kérdések megvitatására, annak pozitív és negatív összetevőivel és következményeivel együtt is.

A fentiek szellemében ezt tette a VI. Nevelésügyi Kongresszus is 1993. augusztus 25—28. között.

DR. FARKAS OLGA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Új viselkedési formák tanulása AVP csoportokban

1993 februárjában és márciusában Eveson Susanna, kanadai pszichoterapeuta Miskolcon, Debrecenben és Szegeden tartotta Magyarországon első ízben az AVP Alaptréningeket, augusztusban pedig Hollóstatón az AVP Haladó tréninget.¹ A tréningeken gyakorló pedagógusok, orvosok, pszichológusok és más, a segítő szakmában dolgozó szakemberek vettek részt. Susanna az AVP Haladó tréning résztvevőiből szervezte meg ugyanebben a hónapban a bentlakásos AVP Trénerképző kurzusát azzal a céllal, hogy a kiképzett szakemberek meghonosítsák és széles körben megvalósítsák az AVP programjait.²

Az AVP célja és működésének lényege

Az AVP, Alternative to Violence Project — Alternatíva az Erőszakkkal Szemben egy nemzetközi, önkéntes szervezet, melynek célja, hogy az egyéneket segítse konfliktusaik kreatív megoldásában. Az AVP egy új lehetőséget kínál az agresszióval szemben. Mind nyilvános, mind a büntetésvégrehajtó intézményekben gyakorlati tréningeken lehetővé teszi, hogy önmagunk és mások számára megtaláljuk a mindennapok hatékonyabb viselkedési formáit.

A tréningek oly módon fejlesztik az egyének kommunikációs, konfliktuskezelési és közösségépítés készségeit, hogy azt egy résztvevő a mindennapi életében tudja hasznosítani.

A jelenlevők szerepjátékokon, valós élethelyzeteken keresztül megtapasztalják, hogy a tehetetlenség, az elnyomás, a zsarnokság, a neheztelés, a megbántódás, a harag stb. negatív töltésű érzéseit hogyan lehet alkotó erővé alakítani, ami építő jellegű megoldási formákat eredményez. Ezt az erőt az AVP „Átalakító Erőnek” nevezi, és ennek használatára tanítja meg az embereket. Ennek birtokában az ellenséges, a fenyegető és a romboló energiákat megértő, jóakarató és kooperálni képes energiává tudjuk átalakítani.

A program mindenki számára nyitott, tekintet nélkül műveltségre, vallásra és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt státusra. Pénz hiányában senkinek sem kell arra kényszerülni, hogy távolmaradjon a „workshop”-októl, hisz az AVP tréningek részvételi díja a résztvevők mindenkor szociális körülményeitől függ.

Az önképzés egyik lehetséges modellje: konszenzuseresés tanulása az AVP csoportokban

Ha valaki még nem próbálta ki, hogy „csoportozás” során ismerje meg önmagát és mások érzéseit és gondolatait ... stb., nagy lépést tesz előre a személyiségfejlődésében, ha rászánja magát. Sokféle módszer és mozgalom létezik napjainkban, ahol a segítő szakmában dolgozók gyakorlati tréningeken hasznos ismereteket sajátítanak el.³ Pl. megtanulnak odafigyelni és meghallgatni másokat ... stb.

A sokféle lehetőség közül a legfrissebb élményemről, az AVP tréningek pedagógus-személyiségfejlesztő szerepéről szólok.

Az AVP filozófiája tömören a konszenzuseresés, a konfliktusok erőszakmentes megoldásának az eszméjét hirdeti. De mit jelent az „erőszak”, amivel szemben ezek a programok alternatívát kínálnak? Az agresszió nem szükségszerűen fizikai természetű. Lehet verbális is: pl. a gyerek megszidása, a feleség szüntelen házsártoskodása, a főnök a beosztottal való kiabálása stb. — ez mind mind erőszak. A verbális erőszak persze azonnal vagy később fizikálissá durvulhat. Az erőszakosság folyhat intézményes keretek között is — gondoljunk csak az iskolákra, a börtönökre, a katonaságra, a kórházakra — bármire, ahol az intézmény az ember fölött, mint személytelen hatalom áll.

Talán érdemes volna közelebbről megnézni, hogy a tanítási- tanulási folyamatban hogyan jelentkezik a „kényszerítés” finomabb vagy durvább módjai.

A valódi nevelés lényege, hogy belső motivációra és öntevékenységre épül, amit külső büntetés és félelemkeltő eszközökkel nem lehet elérni. A tanulóknak csak az átél, a meggyőződésből vállalt motívumok válnak erőfeszítésre, cselekvésre késztető belső ösztönző rendszerre, vitális erővé.

A tételszerűen megfogalmazott „külső hatások belső indítóokká válása” ténylegesen csak úgy valósulhat meg, ha pedagógiai – pszichológiai elveket tudok működtetni az olykor megalázó, a nehezen elviselhető, a nyílt vagy burkolt erőszakos viselkedésformák helyett a nevelés folyamatában. Egyik gyerek így vélekedik egy hasonló helyzetről: „számomra az erőszak legelviselhetetlenebb formája az, amikor a felnőttek éreztetik velem, hogy számukra nem fontos, hogy ki vagyok, mit csinálók, és mit mondok. Ez ellen, sajnos, nem tudok tenni semmit.”

De meg lehet-e tanulni hatalmi eszközök nélkül hatékonyan nevelni úgy, hogy az osztályterekben a tanár is, a diák is jól érezze magát? Ha igen, hol lehet ezt elsajátítani? Egyik ilyen tanulási lehetőség, hogy egy tanárjelölt vagy egy gyakorló pedagógus AVP tréningeken vesz részt. Ez a forma teret és lehetőséget kínál a „tréningező” potenciórában meglévő képességeinek mozgósításához, kibontakozásához, új gondolkodásmód kialakításához.

Az AVP tréningek sajátosságai

A 30 órás AVP Alaptréning anyagára épül az ugyancsak 30 órás Haladó tréning.

Az AVP gyakorlatának megfelelően egy nap alatt 2-3 session-ra (egység) kerül sor. Session-ként visszatérően a Napirend áttekintése után a Gyülekező hiteles, élményszerű beszámolója abban segítik a résztvevőket, hogy egymásra hangolódjanak, majd ezt követően egy Könnyed és élénk játék az oldódást, a könnyedség érzésének a kialakulását segíti. Rendszerint ezután az „előkészített talaj” után következik a session-kénti nagyobb odafigyelést, intenzívebb koncentrációt, igen komoly és mély gondolatokat igénylő Főgyakorlat. Minden session Értékeléssel zárul.

Az „elsajátított tananyag” a résztvevők életpasztalataiból, a szituációs játékokon, gyakorlatokon keresztül megélt érzésekből, valóságos, objektíve jól körülhatárolható, ténylegesen átélt interakciókból ered. Életreszóló tanulási élmények sorozatát élheti át egy jelenlévő. Az így megszerzett tudás „beépül”, valóban használható és maradandó értékként a személyiség részévé válik. Aki lélekben is teljes lényével részt tud venni a 3 × 3 nap eseményeiben, az eddig még ismeretlen, bár körvonalaiiban meglévő, de bejáratlan, káprázatos úton haladhat: a csapdák tömkelegét alattomosan rejtegető erőszakos viselkedési formák helyett felfedezheti, kipróbálhatja és megtanulhatja a különböző szituációk megoldásának új módjait.

A tréning egymást követő session-jai, azok egymásra hatása valóságos műalkotássá áll össze, mely eredményeképpen a „tréningező” szemlélete megváltozik. A szemléletváltás következtében pedig a viselkedése. Képessé válik egy tisztességen, méltányosságon és gondoskodáson alapuló közösséget felépíteni. Továbbá egy résztvevő megtanulja, hogy hogyan bonthatja ki a személyisége lényegét, „magját”, hogy a mindennapi viselkedésében a szeretet, a könnyedség, a derű és a lágyág legyen jelen. Hogyan haladhat a teljesség felé, hogyan szabadulhat meg a védekező mechanizmusoktól, hogyan alakíthatja át a dühöt, a félelmet ... stb., amik megakadályozzák a harmónia, az egyensúly érzésének kialakulását az osztályterekben.

A tréning során a résztvevők képessé válnak önmaguk és mások tiszteletére, a csoport koordináta tengelyében értéknek számít a nyitottság, a tolerancia, az empátia és a „hozzáértő” figyelem egymás iránt.

Hogyan tovább?

A csoport „változtató kapacitásának” ereje, hatékonysága abban mérhető le, hogy milyen mélyen és mennyi ideig tart az általa elindított folyamat. Roppant izgalmas kérdés, hogy a tréningek során kialakult alapvetően új attitűdöket feltételező, merőben másfajta gondolkodást képes-e vagy sem a pedagógus az oktató- nevelő folyamatot humanizáló gyakorlattá transzformálni a napi tanítási-tanulási tevékenységek során.

A saját tapasztalataimmal megegyezően kutatások százai bizonyítják, hogy komoly tréningek után egy pedagógus saját nevelőtestületébe, gyerekcsoportjába egy nagyobb fokú együttműködési készséget, toleranciát, az interperszonális kapcsolataiban egy erőnyerő megállapodást feltételező szemléletet visz. Képessé válik olyan klíma megteremtésére, ahol a törődés, a felelősség, a támogatás, az őszinteség, a figyelmesség, a megbízhatóság a mindennapok pedagógiai gyakorlatában jelenlevő értékek.

Befejezés helyett

A hatékony nevelési folyamatban nélkülözhetetlen „gyakorlati készségek” elsajátításának szükségességére és lehetőségére gondolva, talán érdemes volna minél több pedagógusnak kipróbálni az önképzésnek ezt a módját is.

JEGYZETEK

1. Susanna Eveson, az AVP nemzetközi szervezetének egyik vezető trénere 1949-ben mint tinédzser hagyta el Magyarországot. 1989-től hat alkalommal tért vissza hazánkba. „Workshop”-okat vezetett pszicho-szociodráma, bioenergetika és meditáció témakörökben szakembereknek, orvostanhallgatóknak és más, a segítő szakmában dolgozóknak. Tanításait rendkívüli érdeklődéssel és nagy elismeréssel fogadták.

2. L. bővebben: Farkas Olga: Az első AVP csoportok Magyarországon. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Szeged, 1993. Kézirat.

3. L. bővebben: Rudas János: Delfi örökösei önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok. Gondolat, Budapest, 1990.

DR. BÓRA FERENC

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

Az osztályfőnök környezet megóvására nevelése az alsó tagozatban

Heterogén igények

A nevelés szempontjából figyelembe kell venni az állampolgárok igényeit, a három életszféra: társadalom, természet, gazdálkodás — átalakulóban lévő helyzetét és fejlődési irányait, hiszen ezekben valóságos és természetes követelmények rejlenek. A jelen és a jövő embere az átalakulás kihívásainak akkor felel meg, ha felismeri az új típusú lehetőségeket és tevékenységeket, s felkészülten vesz részt a metamorfozizmusban.

Változó és eltérő érdekek akkumulálódnak a jövőről kialakítandó emberfelfogásban, a pluralista társadalom heterogén, sokszínű igényt támaszt a környezet megóvására nevelésben is. Sem az új oktatási törvény, sem hatalomból következő utasítás nem kötelezheti

az egyént — a szülőket, az iskolákat — hogy „előírt” emberkép szerint neveljenek. Különböző koncepciók, programok, stratégiák kerülnek megvalósításra a környezet megővására nevelésben is. A gyerekek, az ifjak, a szülők fognak ezekből választani aszerint, hogy egy-egy nevelési filozófiának és gyakorlatnak milyen lesz a társadalmi értéke. Andorka Rudolf írja: „A társadalmi elismertség attól függ, hogy az egyén mennyire felel meg társadalmi környezete elvárásainak, mennyire követi azokat a normákat, és tiszteli azokat az értékeket, amelyeket a társadalomban elfogadnak.” Az általam felvázolt koncepció és gyakorlat csupán egy a számtalan megvalósítási elképzelés közül, feltehetően támpontot adhat az iskolák alsó tagozat — környezet megővását eredményező — nevelésének megszervezéséhez.

Elvárások az alsó tagozatos gyerekektől

Lester R. Brown amerikai ökológus írja: „A Föld állapotáról vallott különböző nézetek az ökonómia és az ökológia szembenállásából erednek.”

A közgazdász a fejlődés irányait a befektetés, a megtakarítás és a növekedés szempontjából értelmezi. Az ő szemszögéből nézve felesleges aggódní az ember gazdasági tevékenységének természeti korlátai miatt. A környezetvédő civil csoportok azt az ökológiai felfogást képviselik, mely szerint a növekedés hajszolása végül gazdasági összeomláshoz vezet. A 6-10 éves gyerekeknek is fel kell készülniük a természeti és az épített környezet megővására. A természet rombolásából következően, az emberek felelősségének hiányából igények fogalmazhatók meg az alsó tagozatos tanulók számára.

— Éleltszakaszonként más-más tudatossági /fejlettségi/ fokra juthatnak el a tanulók a környezettel kialakítandó viszonyban. Az iskoláskor első négy esztendejében a helyes környezetszemlélet kialakulása érdekében megismerhetik elemi fokon a természettel kapcsolatos jogaikat és kötelességeiket.

— Mivel ebben az életkorban a tapasztalatszerzés, a megfigyelés fontos helyet kap a szemlélet kialakulásában, a gyerek közvetlenül, olvasmányain, a televízió útján hasznos tapasztalatokat szerezhet a természet helyzetéről, konfliktusairól, a bekövetkező rombolásokról.

— Tízéves korig a tanulók elsősorban közvetlen környezetükről — a családi ház környékéről, az óvoda és iskola környezeti helyzetéről, a településről (község, város) — szereznek konkrét ismereteket. Ezek lehetővé teszik, hogy az ország és a világ globális környezeti konfliktusait alapfokon el tudjanak igazodni.

— Első osztálytól kezdve igényelhető a tanulóktól tényleges közreműködés, gyakorlati tevékenység a természet élőlényeiről való gondoskodásban, a környezet megővásában.

— Ebben az életkorban az utánzásnak, példakövetésnek döntő szerepe van a tanulók tevékenységében — széles értelemben vett tanulásában —, ezért a cselekvő természetvédő közéleti emberek munkáját érdemes figyelmükbe ajánlani.

— A 6—10 éves gyerekek személyiségének formálódásában jelentékeny szerepet játszanak az élmények és az érzelmek. A természet élőlényeivel kialakítandó kapcsolatok kiépítése ebben az éleltszakaszban alapozható meg elsősorban.

— Korszerű, emberi-gyermeki jogokat tiszteletben tartó, demokráciára épülő környezeti nevelés megvalósítását várja el az átalakult társadalom az iskolától.

A szemléletformálás

Megbeszélések és viták keretében (elemi szintű vitákra a 9—10 éves gyerekek is képesek) az osztályfőnöki órákon eredményes szemléletformálásra kerülhet sor. A tanító és tanítványai adatokkal igazolhatják, hogy az élőlények (emberek, állatok, növények) ökoszisztémát alkotnak, viszonyukat az egymásrautaltság jellemzi, s a kölcsönösség adhatja meg számukra a biztonságot és a stabilitást. Adatokkal igazolható, hogy a gazdasági változásokhoz szükséges energiák (víz, szén, olaj, oxigén) nem áll kimeríthetetlen mennyiségben a termelés rendelkezésére. Az iparosodás, a nagyfokú fogyasztás veszélybe sodorhatja a Föld élőlényeit. A 9—10 éves gyerekek megértik — szemléletükbe beépül —, hogy az ember javát szolgálják a természeti környezet kímélésére, védelmére irányuló törekvések. Cél — E. Fromm szerint — „annak

felismerése, hogy az ember minden étellel egy, így nem akarja meghódítani, legyőzni, kihasználni a természetet, hanem megpróbálja megérteni és együttműködő szemlélettel támogatni".

Jürgen Holtmann írja: „Amiképp az emberi jogok az emberi méltóságból fakadnak, úgy a többi élőlény és a Föld jogai a teremtmény méltóságából fakadnak.” A tanulók belátják, elemi fokon átgondolják, hogy a növények, az állatok, az élettelen természet saját értékeik — és az emberek számára nyújtandó hasznosságuk — miatt létezésük, megmaradásuk az ember legfontosabb érdeke. A gazdasági és társadalmi életben a természet jogai úgy érvényesülnek, hogy az ember megfékezi önzését, nem akarja gazdasági hasznát a természet mértéktelen igénybevételével növelni.

Jelenünk környezeti neveléséhez az osztályfőnöki órák eredményesen hozzájárulhatnak, ha a gyerekek osztálykeretben tisztázzák a természet–társadalom–gazdasági élet komplex egységének elemi összefüggéseit. Ennek bizonyítását konkrét példák összegyűjtésével végezhetik el. Ha órákon azt vizsgálják, hogy a természeti környezet egyfelől az ember életközege, másfelől a gazdaság a természetből kapja az alapanyagot (víz, nyersanyagok, energiák), amelyek beépülnek a gazdasági értékekbe. A korszerű szemlélettel rendelkező alsó tagozatos tanulók már gyermekkorukban (és akkor is, ha felnőtté válnak) keresik a lehetőséget, hogy megakadályozzák a levegő, a víz, a föld szennyezését, a növényi és állati fajok pusztítását, az élettelen természet „felélését”.

Változatos módszerek állnak az osztályfőnökök rendelkezésére, melyek a következők lehetnek: viták, megbeszélések, leírások; megfigyelések; empátiás gyakorlatok, szerepjátékok és dramatizációk; környezeti problémafelvetések és megoldások; a különböző művészetek igénybevétele az érzelmek erősítésére; együttes élmények erdőben, vízközelben, hegyen; kiállítás rendezése; környezetismereti vetélkedő; környezetleírás; munka a kiskertben; állatgondozás; madárvédelmi feladatok kertben való vállalása; tisztasági őrzés; mintavétel és elemi szintű elemzés; kirándulás. Papp János speciális — az alsó tagozatos tanulók ökológiai ismereteire épülő — módszereket dolgozott ki: jegyzőkönyvkészítés, leletkiértékelés, rejtvényes feladatok, környezetvédelmi „hatvanhat”, fele sem igaz játék, esettanulmány, „megkérdeztük a szakembert”, kapcsoltam, környezetvédelmi játék, problémahelyzetnél abbahagyott történet. (A tanító 1984/11. sz., 5—9. l.; 1989/6—7. sz. 53—56. l.)

Összefoglaló ismeretek

Minden lényeges ismeretet elsajátítanak tanulóink a környezetismereti órákon. Az első osztályban folytatódik az a környezetismereti nevelés, amit már az óvodában elkezdtek. A környezeti ismeretek iskolai jellegéről, a gyerekek ismereteiről Victor András így ír: „Főleg tények és összefüggések ismeretéről van szó. Tehát ismerni kell valamilyen szinten (elemi szinten) a természettudományok eredményeit. A tények ismeretére támaszkodva pedig megérteni a tények, jelenségek egymásra gyakorolt hatását, egymással való összefüggésrendszerét. Külön jelentősége van az ember által okozott természeti károk ismeretének, valamint az ezzel kapcsolatos felelősségünk megértésének.” A 3—4. osztályban az osztályfőnöki munka összefoglalja az iskolában és az iskolán kívül szerzett ismereteket és tapasztalatokat.

Nincs olyan tantárgy az alsó tagozatban, amelyben ne lenne lehetőség környezetismereti cselekvésre orientáló ismeretek szerzésére és nyújtására. Ungvári Jánosné iskolára vonatkozó prognózis a szerint az elkövetkezendő időszakban a teljes nevelési rendszerünket az ökológiai szemléletformálás szolgálatába kell állítanunk. A tanórák — a rajz, az ének, a technika, a magyar, a testnevelésóra — speciális érzelmi élményeket és tudást biztosíthat a tanulók számára. A osztályfőnöki órák mellett etikai, önismereti órák kerülnek bevezetésre, melyek az eddigieknél eredményesebbé teszik a környezet megóvására nevelést.

Növények és állatok gondozása

Kapcsolatot, érzelmi kötődést jelent a tanulók számára a növények és állatok megismerése, a gondoskodás és tevékenység pedig emóciók létrejöttét eredményezheti. Havas Péter írja: „Igen fontos, hogy a környezetkultúrával összefüggő érzelmek alapvetően pozitív tónusúak legyenek. Az attitűdöket alakító hatások közül nem hagyhatjuk el azt, hogy beépítsük

a gyermekekbe a környezetfelelős magatartás tiszteletét, respektusát és megbecsülését." Nemcsak környezetismereti órákon gyűjtendőek élő tantermi növények, hanem az osztályfőnöki órákon is. A nevelési vonatkozások közül kiemelendő: a gondozással járó hozzáértés, a türelem, a felelősség kialakítása, a szépérzék fejlesztése. Osztályfőnöki órákon a gyerekek ösztönzést kaphatnak az otthoni kiskertben, a hátsó telken, a szántóföldön végzendő — életkoruknak megfelelő — munkára. Osztályfőnöki órákon folyamatosan beszámolhatnak a növények fejlődéséről, a végzett munkáról. Faluhelyen a gyerekek benne élnek a természetben, családjuk a természetben dolgozik. Az osztályfőnökök a környezeti nevelés keretében sokat tehetnek, hogy alsó tagozatos tanítványaik boldogan élvezzék az állandó kontaktust a természettel, s szívesen és örömmel vállalják a családi munkamegosztásban a növényápolás rájuk váró teendőit.

Tanteremben és otthon egyaránt tarthatnak állatokat az alsó tagozatos gyerekek. A szülők engedélyével tartható kutya, macska, éti csiga, ligeti csiga, földigiliszta, pocsolyacsiga, tavi kagyló, házi tücsök, sáskafélék, édesvízi apróhalak, növényevő görögtekén, rizspinty, sirályka, papagájfélék, házinyúl, tengeri malac, aranyhörcsög, fehér- és mezei egér, csíkos mókus. Faluhelyen sok családban tartanak házi állatot, s az ilyen környezeti nevelés pragmatikus célokat szolgál. A társadalmi-gazdasági változások következtében a családok rákényszerülnek az állattartásra. A nagyszülők szerepe jelenünkben és a jövőben megnő, a kistelepülésen élő (maradt) nagyszülők állattartási lehetőségeit a családoknak ajánlatos igénybe venni. A nagy társadalmi metamorfózis, az átalakult életforma intenzívebb környezeti nevelést igényel, melyhez az osztályfőnökök hatásokat összefogó közreműködése szükséges.

„Az állatok életének megfigyelése közvetlen érzelmeket vált ki a gyermekekből: mintegy átéljük-átérezzük az adott állat helyzetét — állapítja meg Havas Péter (1990). Felhőtlen öröm, amíg vidáman úszkál vagy futkározik, de mély a felindultság és gyász, ha elpusztul.” Az idézett pszichológus szerint a gyerekekben olyan empátia alakul ki az állatok iránt, hogy a kedvenceik testtartásából, mozgásaiból, étvágyukból következtetni tudnak a tartásból eredő problémákra. Az állatok szeretetének és tiszteletének kialakulása környezeti nevelés eredménye, mert az állatok gondozásában érvényre jut az időigényes feladatvégzés és a megértés, mely „valódi kapcsolatokra” s nem az állatokkal való játszadozásra épül.

Élmény és cselekvés

Az osztályfőnök úgy szervezze a harmadik és negyedik osztályban a környezeti nevelést, hogy a tanulók érdekelte válnak a környezet kímélésében és védelmében. Óvodás kortól kezdve igényelhető mindenkitől a tényleges közreműködés, a gyakorlati tevékenység a természeti környezet megóvására és gyógyítására. Alsó tagozatban az osztályfőnökök alakíthatják ki a tevékenységekhez kapcsolódó elemi készségeket: faültetés, állatok és növények megfigyelése és gondozása, távcsőhasználat, természetkímélő biokertészkedés, szennyeződések kimutatása és mintavétel, adatok és tények regisztrálása a környezetről. A természetben előforduló problémák aktív kezelése egyéni életmódváltással, csoportos közreműködéssel, összehangolt társadalmi összefogással valósítható meg. A 9–10 éves tanulók mindezeknek tevékeny közreműködői lehetnek, s cselekvő környezetvédő közéleti emberré válhatnak.

Bognár Lászlóltól idézek: „Pedagógiánkban egyre nő az intellektuális tudás, az oktatás szerepe, melyben az élmény helyét a szavak veszik át. Élmény nincs, csak emlékezés és készen kapott gondolat.” A természeti nevelés elképzelhetetlen élmények nélkül; alapvető jelentőségű a természetből szerzett tanulói tapasztalat. Osztályfőnöki órákon a gyerekek utánanézhetnek, hogy egy-egy tájegységet — elsősorban azt amelyben élnek —, hogyan változtatták meg, s példákkal igazolhatják mi lett a következménye a tájegység átalakításának (folyószabályozás, öntözőcsatorna-építés, erdőirtás és -telepítés, új növénykultúra honosítása, mocsár lecsapolása, nagyüzemek létrehozása, mesterséges tavak létesítése, nagyfokú műtrágyázás, lakótelepek építése, parkosítások, autópályák építése, talaj és levegő szennyezése (olajszennyezés). Nagy élményt jelent, ha a tanulók az átalakított természetet kirándulásokon meglátogatják; élvezhetik az egészséges természet előnyeit, felfedhetik a pusztítás okait, a természet védelmére konkrét cselekvésre szánhatják el magukat.

Igazi élményt jelenthet a tanulók számára, ha felfedezik az „östermészet” maradványait és a védett területeket. (Egy részét nem, más részüket ma is látogathatják.) Minden megyében, településen más-más tartalommal a tanulók „leltárt” készíthetnek (fényképeket, diaképeket, filmeket, adatokat, tényeket gyűjthetnek a természet védett értékeiről), s fokozatosan megismerhetik azokat. Példaként bemutatom Somogy megye fontosabb természetvédelmi értékeit. A Baláta-tó a jégkorszakban keletkezett, ma is mocsaras, zsombékos ösláp. A tó vize barnásszínű környékén különleges növények és állatok élnek (keresztes vipera). A barcsi ősbörökás botanikai értékeket őriz, ritka növénytársulásokat: ősbörökás homoki gyp és láp egységet, lápliget és homoki erdőkomplexet, patak melletti égerligetet, láprétet, tőzegmohás lápot. Nagy élményt kínálnak a somogyi legelők, melyek a múltban összefüggő fás területek voltak, ma a péterhida, a babócsai, a csokonyavisontai fás sertéskonda- és gulyalegelők maradtak meg. A Zselicség jellegzetes dunántúli dombvidék, nyugati felében bükkösök, keleti részén gyertyánosok és tölgyesek találhatók. A varázslatosan szép táj sok növénytani értéket rejtget. A Balaton délnyugati végében hatalmas kiterjedésű ősmocsár a Kisbalaton (Balatonszentgyörgy, Balatonberény, Vörs, Főnyed, Sávoly közelében). Növényzete gazdag, sok ritka madár keresi fel, egyik érdekes madara a kormorán (kárókatona). Buzsák, Balatonfenyves, Somogyszentpál közelében található a fehérvízi ösláp. A csatornázások átalakították az összefüggő vizes-lápos területen a növénytársulásokat. „Csendes vizein a fehér tündérrózsa, a sárga tavirózsa és a békatutaj ezrei alkotnak májustól augusztusig csodálatos vízi virágszőnyeget” — írja Horváth Ferenc. Babócsa és környéke gazdag természeti értékekkel rendelkezik. Itt található a szécselyes Drávának 8—10 kilométeres szakasza — ártéri erdőkkel, szigetekkel, kavicsos zátonyokkal, a holt Dráva víztükrével. A babócsai nárcisos látványa és illatos levegője áprilistól—májusig vonzza a látogatókat. Nagyberki, Mosdós, Csoma-Szabadi, Kercseliget közelében régi szőlőkultúra múltja maradt fenn, öreg gyümölcsfái és présházai őrzik a hajdani kultúra nyomait. A történelem köszön vissza a somogyvári Kupa-várhegyről az Árpád-kori kolostor romjai közül, s az erdőkkel, tavakkal, berkekkel „ékesített” szép tájból. Kaposdán található Somogyi János magánarborétuma, melyben 80-fajta örökzöld és 30-fajta lombos fa látható. Az ágneslaki arborétumban 150-fajta tű- és lomblevelű fát gyűjtöttek össze.

Felsorolásom nem teljes, de talán sikerült érzékeltetnem mennyi lehetőség — lokálpatrióta motiváció — rejlik a természetvédelem alatt álló tájban. A környezet megóvására nevelés e speciális tennivalói az osztályfőnökök közreműködésével valósíthatók meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andorka Rudolf: Homo socio-oeconomicus = Magyar Tudomány, 1991/10. 1168. p.
 Lester R. Brown: Új világrend. A világ helyzete. Föld Napja Alapítvány, Bp., 1991. 7—8. p.
 Schüttler Tamás: „Nem lehet egyetlen embereszményben gondolkodni” — Beszélgetés Bihari Mihály politológussal = Új Pedagógiai Szemle, 1991/9. sz., 41. p.
 Fromm, B.: To have or to be. Kalauz a környezeti nevelési konferencia résztvevői számára. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért és a WWF-UK Kiadványa, Bp., 1991. 15. p.
 Moltmann, J.: Az ember, az emberiség és a Föld joga = Világosság, 1990/8—9. sz., 337—341. p.
 Victor András: A környezeti nevelés követelményrendszere. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért és a WWF-UK, Bp. 1991. 23. p.
 Ungvári Jánosné: Az ökológiai és a környezetvédelmi ismeretek és a gondolkodás fejlődésének összehasonlító vizsgálata az általános iskolában = Új Pedagógiai Szemle, 1991/2. sz. 63—64. p.
 Havas Péter: A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai. Kalauz a környezeti nevelési konferencia résztvevői számára. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért és a WWF-UK Kiadványa, Bp., 1991. 20. p.
 Havas Péter: Az élő természet az osztályban = A tanító, 1990/10. sz. 15—18. p.
 Bognár László: Ember és természetközpontú pedagógiák nyomában = Új Pedagógiai Szemle, 1991/7—8. sz. 93. p.
 Horváth Ferenc: Természetvédelem Somogyban. Kaposvár, 1976., 38. p.

Összefüggés az intelligencia és a mindennapos kémiai gondolkodás között

A gyerekek teljesítőképessége a kémia tantárgyban több tényezőtől függ. Jelen esetben az IQ befolyásáról akarunk szólni.

1975-ben egyikünk (N. U.) ismert IQ-jú gyerekeknek két kémiai kísérletet mutatott be, a gyertya és a rézlevél kísérletet. A kísérletet egy másik helyen már részletesen leírtuk [1]. Ott található ezek értékelései és az értelmezési szint definíciója is. Akkor arra a következtetésre jutottunk, hogy a magas IQ-val rendelkező gyerekek magas értelmezési szinten, az alacsony IQ-val rendelkezők alacsonyabb értelmezési szinten magyarázták a kísérleteket. A korrelációs koeficiens = 0,85.

Egy kongresszuson a kollégák a felszólalásaikban arra utaltak, hogy különböző intelligenciák vannak, és a képességek különböző területeken mutatkoznak meg. A vitás kérdést már tulajdonképpen 1927-ben THURSTONE [2] eldöntötte, aki megteremtette az intelligencia csoportosítását a primary abilities (= első rangú képességek = ERK) vonatkozásában. Ezek a képességek a nyelvi jártasság, a folyamatos beszéd, a következtetési gondolkodás, a kívülről való tanulás és a térbeli gondolkodás. Velük kapcsolatban azt állapította meg, hogy az ERK-k egymás között kölcsönös viszonyban vannak. Ezenkívül mindegyik korrelál egy általános intelligencia tényezővel, a g-vel.

ROLLETT arra figyelmeztet, hogy 19 megvizsgált országban a fiúk kémiai osztályzatai jobbak, mint a lányoké, hozzátéve, hogy a kémiában elért jegyek nem minden esetben tükrözik azt, amit a tanulók a valóságban ténylegesen tudnak. A pszichológusnő úgy értelmezi ezt a jelenséget, hogy a fiúk fél évvel később tanulnak meg beszélni, mint a lányok. Mivel beszédben nem tudják még kifejezni magukat, lehetőségük van a térbeli környezetük megfigyelésére. Ezáltal jobb a térbeli látásuk, amelyre a kémiai kísérletek megértésénél nagy szükségük van. Mindezt viszont anélkül állítja, hogy ez irányban kísérletet végzett volna. Ezért végeztük el mi az alább ismertetett felmérést [3].

A tanulóknál a különböző ERK-kat mértük, ezután 9 kísérletet mutattunk be nekik, és az értelmezési szintjüket határoztuk meg. A kísérletek a következők voltak.

1. Gyertya (lásd fent).
2. Rézlevél (lásd fent).
3. Rézszulfát elektrolízise.
4. Egy oxidált rézdrótot redukciója alkoholgőzzel.
5. Kén és vaspár egyesítése vasszulfiddal.
6. Tinta kromatográfiája krétával.
7. Gyertyalépcsős kísérlet széndioxiddal.
8. Gyertyaeresz kísérlet széndioxiddal.
9. Izzólámpa kísérlet meszes vízzel.

A két utolsó kísérlet nem ismert az irodalomban, ezért rövid leírásukat itt közöljük:

8. Egy ferdén elhelyezett eresz alján egy csonka gyertya ég. Az eresz felső részére széndioxidot öntünk. A nehéz (specifikus) fajsúlyú gáz lefolyik, és a gyertya elalszik.

9. Egy áramkör egy izzólámpát tartalmaz és két elektródot, amelyek meszes vízbe merülnek. Mivel a mésvíz calcium ionokat tartalmaz, vezetőképeséggel rendelkezik, az izzólámpa ég. Ha most széndioxidot vezetünk a mésvízbe, calciumcarbonát válik le (az oldat zavarossá válik), eltűnnek a szabad calcium-ionok, a lámpa kialszik. Ha tovább vezetjük bele a széndioxidot, akkor a calciumcarbonátból calciumhydrogencarbonát keletkezik (eltűnik a zavarosság), újra szabad calcium-ionok vannak az oldatban, az izzólámpa ismét ég.

Azoknál a kísérleteknél, amelyek egy helyen játszódnak le, az értelmezési szint nem korrelál a térbeli elképzelésekkel. Ez viszont teljesen más ott, ahol a térbelileg megosztott helyen megy

végbe a kísérlet (például az izzólámpás kísérletnél egyidejűleg kell figyelemmel kísérni az égőt és a mézsvíz zavarosságát, illetve kitisztulását). Ezeknél a kísérleteknél egy elég jó korreláció áll fenn az értelmezési szint és a térbeli elképzelés között.

A magyar pszichológusok MEREI és V. BINÉT [4] az első világháború előtt beszámoltak arról a különbségről, hogyan játszanak az albán és a bécsi gyerekek az építőkockával. Az albán gyerekeket ugyanis kicsi koruktól fogva a család körülvette a portyázó csapatoktól óva őket. A bölcsőben is le voltak kötve, nehogy magukra vonják a figyelmet a zajongásukkal. A nyugati világban viszont gyakran magukra vannak hagyva a gyerekek, nincs az egész család körülöttük. Az építőkockával való játszásnál alulmaradtak az albán gyerekek, mert nem ismerték a játékoit. A tesztek szünetében azonban foglalkoztak a játékokkal, és az mutatkozott meg, hogy hamarosan utolérték, illetve túlszárnyalták a bécsi társaikat. Ha a korai életévekben tehát a szülők, rokonok sokat foglalkoznak a gyerekekkel, ez nagy hatással van a későbbi tanulási képességre.

Néhány olyan paraméterrel ismerkedtünk meg, amelyek a tanulót pozitív vagy negatív irányban befolyásolják. Ezek a paraméterek minden bizonyossággal kapcsolatban vannak a társadalommal, ezért a különböző társadalmakban a tanulás eredményessége különböző. Ezért mi a nyolcadikosoknak 10 különböző kémiai kérdést tettünk fel. Egyrészt az általános ismereteiket akartuk megvizsgálni, másrészt pedig azt, hogy a tanulók transzferálásra képesek-e, egyszerűbben kifejezve: a kémiában tanult törvényeket a mindennapi életben fel tudják-e használni.

A különböző területeken felnőtt gyerekek összehasonlításához szükségünk van egy ún. vonatkozási nagyságra. Akkor meg tudjuk állapítani, hogy pl. egy 100-as IQ-val rendelkező gyerek X országban jobb kémiai ismeretekkel rendelkezik, mint az Y országban élő. Felmérést végeztünk Münsterlandban (Ruhr vidék környékén), a volt NDK déli részén (Tübingiai erdő, Gera megye) és Pécsett. Mivel a felmérések még nincsenek lezárva, először a pécsi eredményekről számolunk be.

A vizsgált tanulók ugyanazok voltak, mint a környezetvédelmi felméréseknél [5]. Az értékelést a gondolkodási szintek fogalmának a felhasználásával [6] végeztük el. Most a gyerekeknek feltett kérdéseket és azok értékelését adjuk közre.

Két nyolcadik osztályt vizsgáltunk meg. Az egyik összetétele jobbnak látszik, az IQ-juk átlaga 101,58 (= IQ_á), szemben a másikkal IQ_á = 97,58.

1. kérdés: Miért halmozzák fel az aprófát tűzrakásnál máglyaszerűen?

44% (33,3%) azt mondja, hogy az oxigén jobban hatol át. A zárójelben megadott érték mindig a gyengébb osztály válasza. A jó osztályban csak egy tanuló teszi a levegőt felelőssé, a másik osztálynak viszont egynegyed része. Az oxigén IQ_á-ja 109 (91), levegőé 100 (114). Nem kell csodálkozni, hogy az intelligensebb gyerekek a levegőre tippeltek.

Egy német falusi iskolában, ha egy égő gyertyát főzőpohárral borítanak le, és a gyertya elalszik, azt válaszolták, hogy nem kap elég oxigént. Arra a kérdésre, hogy miért oxigén, miért nem levegő, nem tudtak választ adni. Itt csak mechanikusan megtanult és visszaadott tudásról van szó. Ezt a nézetet igazolja a 65-ös IQ-val rendelkező „kiugrás” is. Ezért talán okosabb lenne, ha az oxigént és a levegőt megjelölő válaszokat összevonnánk, ha ez a megértéshez szükséges. A többi válaszok: „könnyebben, jobban égen”. Ez tulajdonképpen a kérdés megismétlése 44,4% (33,3%). Az IQ_á 93 (90). Csak egy tanuló említi meg a nagyobb felületet, éspedig a jobb osztályból, az ő IQ-ja 103.

2. Miért ég el az aprófa gyorsabban, mint egy nagy rönk? (Mind a kettőnek ugyanannyi a súlya).

Egyharmada a nagyobb felületet teszi felelőssé mind a két osztályban. IQ_á 104 (106). Jó megfigyelőképesség, lényeges ismertetőjelekkel: 22,2% (16,6%), IQ_á 98,7 (77,5). Akik a-kérdést megismétlik a válaszukban, azok száma 22,2% (16,6%), IQ_á 97,2 (98). 16,6% (33,3%) nem használható, képtelen elméletet állít fel, IQ_á 98,3 (98,5).

3. Miért használnak a tűzoltáshoz homokot vagy vizet? (Az a válasz, hogy „egyik sem ég” nem jó).

Hogy a tűz oxigént, illetve levegőt ne kapjon az égéshez 38,8%, illetve 1 tanuló, 25%, illetve 33,33%. Ennél a helyes válasznál az IQ_á az oxigénnél 107,7 (104), a levegőnél 92 (108,5). Teóriák, amelyek képtelenséget tartalmaznak és nem használhatók, 11,11%-ban találhatók a jobb osztályban, IQ_á 95.

A tanulók száma, akik a kérdést adják vissza a válaszukban mind a két osztályban azonos, azaz 1/3—1/3, IQá 101 (85).

4. *Miről ismerjük fel a fémeket? Nevez meg három tulajdonságot, amely a fémre jellemző!*

A kérdés feladásában hibát követtünk el, mert nem úgy kérdeztük, hogy csak a fémekre jellemző tipikus tulajdonságot jelöljenek meg. Az áram és a hővezetést csak egy tanuló említette meg 103-as IQ-val, csak az áramvezetést 22,2% (33,33%) IQá 104,6 (100,6). 50% (58,3%) nevez meg több mint három tulajdonságot, de nem kizárólag fémekre jellemzőt. IQá 101,5 (91,7), 2 tanuló említi meg, hogy a I., II., III. főcsoportozáshoz tartoznak a fémek, ezen kívül néhány nem specifikus tulajdonságot jelöl meg. IQá 86. A másik osztályban 1 tanuló beszél fémes kötésről, de a tipikus áram és hővezető hatást a többi tulajdonság felsorolásánál említés nélkül hagyja. Az ő IQ-ja 129.

5. *A nitrogénnek és a széndioxidnak van egy egyszerű közös jellemvonása, s egy másik tulajdonságban viszont különböznek egymástól. Hogyan lehet ezt kimutatni? (Rendelkezésekre áll egy nitrogénnel, egy széndioxiddal és egy levegővel teli főzőpohár és egy dróttartóban lévő gyertya).*

A tananyagban még nem jutottak el a specifikus súly fogalmáig, így nem tudták a kérdést megválaszolni. Egy más összefüggésben, más helyen visszatérünk még ehhez a kérdéshez.

6. *Az iráni kőolaj kén tartalmú. Miért nem jó ez fűtőolajnak és autóbENZINNEK?*

Csak egy tanuló említi meg, hogy égésnél kéndioxid keletkezik, IQ-ja 103. 16,6% (0%) arról beszél, hogy égéskor káros, mérgező gáz keletkezik, IQá 100. 33,3% (25%) azt mondja, hogy a kén mérge és maró hatása van. IQá 95 (94,6). Azt a lehetetlen választ, hogy a kén tartalmú fűtőolaj robban, a rosszabb osztályban 50% adja meg IQá 95, a másik osztályban csak egy tanuló állítja 103-as IQ-val. Elméletet próbál felállítani 16,6% (1 tanuló), IQá 109 (129). 27,7% (0%) nem adott választ. Itt jobban meggondolják, hogy butaságot mondanak-e, vagy ha nem tudják, akkor tényleg nem adnak választ.

7. *50 évvel ezelőtt a műanyag még ismeretlen volt. Egy gyomorszájgyógyász beteg műtétkor a gyomrot egy aranydrótra függesztették fel. Az arany egy nehéz fém, miért nem használták a többszörösen könnyebb magnéziumot?*

61,1% (66,6%) helyesen válaszolja meg a kérdést, az arany nemes fém, és ellenáll a gyomorsav maró hatásának. IQá 106,2 (104). Néhány tanuló arról beszél, hogy a gyomorban égési folyamatok játszódnak le, és a magnézium itt elégséges. Egy másik válasz így hangzik: „az aranydrót nehezebb, és így könnyebben fel tudja fogni a gyomrot”. 33,3% 84,2-es IQ-val. A jobb osztályban 33,3% nem adott választ. IQá 94,5.

8. *Mi a különbség a H^+ , H és a H_2 között? Hogyan lehet ezeket a különbségeket a gyakorlatban bemutatni?*

Helyes választ mind a két osztályban 1-1 tanuló ad, IQ-juk 129, illetve 103. Részben megválaszolt a kérdés, helyes meghatározással: 22,2% (41,6%) IQá 106 (91,4). 11,1% (25%)nál kívülről megtanult anyag olvasható ki a válaszokból, de nem tudják alkalmazni a kérdésünknél. IQá 99 (91). 61,1% (0%) nem ad választ a kérdésre.

9. *A széndioxid eloltja a lángot. Egy égő magnéziumszalagot egy széndioxiddal teli mérőhengerbe helyezünk, az tovább ég. Az üveg szélén fekete és fehér foltokat lehet látni. Miből állnak ezek, és hogy lehet az egész jelenséget megmagyarázni?*

Ezt a kérdést nem tudták a gyerekek megválaszolni, mert nem tananyag.

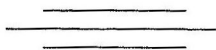
10. *A magnézium viharosan reagál a sósavval, a cink lassabban, a vas még lustábban, a réz egyáltalán nem. Mi az oka ennek?*

A felmérés időpontjában még nem tanulták, ezért nem tudták megoldani.

Általánosságban azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a helyes válaszokat az intelligensebb tanulók adják. A mechanikusan megtanult tananyagot a gyengébb képességű tanulók is vissza tudják adni.

IRODALOM

- [1] NAY, U: Kinder deuten naturwissenschaftliche Versuche. Chemie in der Schule 37 (1990) 458—463.
- [2] THURSTONE, L: Primary mental abilities — Chicago: Univ. of Chicago Press 1938.
- [3] NAY, U: Zusammenhang zwischen Deutungen von chemischen Versuchen und Primärfähigkeit. MNU 34 (1981) 165-170.
- [4] MÉREI F.—V. BINET A: Gyermeklélektan — Gondolat, Budapest, 1972. második kiadás.
- [5] NAY, U., DOHÁNYNÉ, RUPPERT E: A gyerekek környezetvédelmi ismereteiről. Módszertani Közlemények, 1992 XXXII. évf. 4. sz. 209-212.
- [6] NAY, U: Fizikai és kémiai kísérletek gyermekmagyarázata. Módszertani Közlemények, 1992, XXXII. évf. 3. sz. 121-129.



BALOGH JÓZSEF

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

Az eszkimóforgás és oktatása a kajakozásban

A természetben űzhető sportok mára világhírességgé váltak. A diákságnak is mind nagyobb része hódol ennek a szenvedélynek, lesz az időjárási nehézségek, a természeti akadályok leküzdésének rabja. Magam is azt tapasztalom — a külföldi és főleg hazai vizeket mintegy tíz éve járva —, hogy a kalandot, kihívást jelentő megmérettetésekben szerencsére nálunk is egyre több szervezett iskolás csoport vesz részt, egy kajak-kenu túra minden megpróbáltatását és veszélyét vállalva. Egy vízitúra a csendes, sima vízen vagy rohanó, tajtékzó hátú, vad folyón csodálatos felfedezéseket, fantasztikus élményeket közvetít — főleg olyan típusú hajóval járva, amivel a természet legrejtettebb zugaiba is el lehet jutni, és amiről F. Nansen, a híres sarkkutató is azt írja, hogy a világ legtekélyesebb vízi járműve: a kajak.

A kajak sport mai rohamosan növekvő népszerűsége és erőteljes terjedése ellenére hazánkban még nem nagy azoknak a száma, akik igazán ismerik az evezéstechnikák koronájának számító eszkimóforgást. Sokaknak felületesek vagy hiányosak a róla meglévő ismereteik, emiatt tévesen ítélik meg, és hibás elképzeléseik vannak róla. Az alábbi sorok ezeket a hiányokat hivatottak pótolni. Kiemelik az eszkimóforgás előnyeit, tartalmazzák a technika helyes leírását és a végrehajtás során előforduló hibákat. Valamint felfedik a könnyűnek egyáltalán nem mondható oktatásmódszertani lépéseket.

A felborult csónak kiszállás nélküli visszafordítását nyílt tengeren az eszkimók már évszázadokkal ezelőtt uralták. A magas északon számukra életszükséglet volt, hogy igen rövid idő alatt kikerüljenek a fagyponthoz közeli vízből. A borulást követően, szinte a borulás lendületét kihasználva egy erőteljes vízalatti evezőhúzással ismét az eredeti pozícióba kerültek. Az önmentésnek ez a fajta technikája az eszkimóforgás. Európában 1927-ben az osztrák Pawlata volt az első, akinek sikerült végrehajtania csónakjával ezt az eszkimóktól elcsúszó csodálatos technikát. 1933-ban már a lengyel kajakosok tűntek ki a Dunán nagyszerű eszkimóforgás bemutatójukkal — a Magyarországon ez évben megrendezett cserkészvilágtalálkozón. Hazánkban Osváth György (1935) nevéhez fűződik az érdem. Ő tanulta meg mesterfokon elsőként kajakjával az eszkimóforgást, és másokat is oktatott erre, ami abban az időben rendkívüli tettnek számított.

A mi szélességi fokunkon — az eszkimókkal ellentétben — egy borulásnál általában nem a túlélésért kell küzdeni. De az úszás a felborult, esetleg vízzel alaposan megmerült csónakkal és lapáttal a kézben nem mindig kellemes. Az eszkimóforgás biztos tudása nélkül pedig a sportolónak egy sor elkerülhetetlen tényezővel kell számolnia. Borulásnál a víz alatt kénytelen

kiszállni, felmerülni, a csónaknál maradni, a lapátot tartani, kikötőhelyet keresni, a csónakot a vízből kihúzni, kiüríteni, ismét vízre tenni, beszállni, a hullámvédő kötényt zárni, és újra nekiindulni. Sőt a probléma még nagyobb, ha az esetlegesen magával vitt felszerelés a boruláskor nem megbízhatóan vízhatlan zsákban volt. Ez a szembeállítás mutatja, mennyivel időtakarékosabb és kevésbé erőrabló az eszkimóforgás, miközben még feltételezzük, hogy a felszereléssel úszásnál minden jól végződik. Könnyen megérthető miért fáradozik egyre több kajakos az eszkimóforgás megtanulásán és biztos végrehajtásán — nem is számítva az általa nyújtott látványosságot. A modern vadvízi hajózások pedig — ahol a borulások kockázata magas — egyszerűen ma az eszkimóforgás nélkül elképzelhetetlenek.

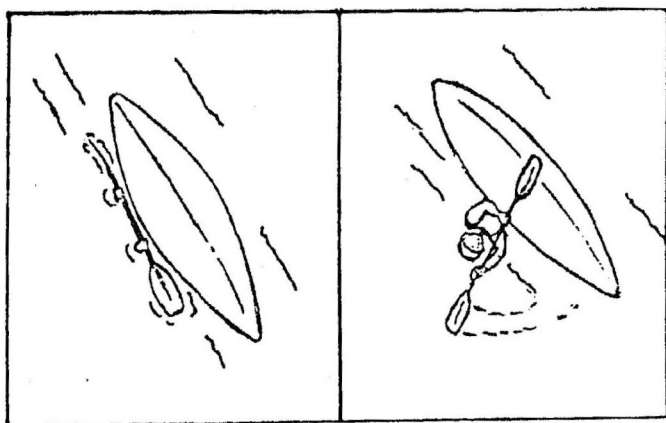
Az eszkimóforgásnak általában két alapformáját tartjuk számon. Az egyik a lapáttámaszos, a másik; az ívescsapásos eszkimóforgás. A megkülönböztetés alapjául a lapáton kifejtett erőközlés formája és iránya szolgál. Az előbbinél a visszaforduláshoz egy lapáttámaszhoz hasonló, főleg függőleges síkban történő evezőmozgást használunk, míg az utóbbinál a lapátnak a horizontális síkban történő elmozdulása, az ívescsapás végrehajtása jellemző.

A modern kajaksportban az ívescsapás segítségével végrehajtott eszkimóforgás az elterjedt. Ez hasonlít legjobban az eszkimók által elsőként alkalmazott túlélési mesterfogásra. Manapság a leginkább használatos technika, amely egyszerre gazdaságos és biztonságos. Előnyei közé tartozik még, hogy a lapáton történő fogásváltás nélkül, szűk térben és gyorsan végrehajtható. Ezen indokok alapján — valamint a terjedelem szűke miatt — a továbbiakban csak az ívescsapásos eszkimóforgás elemzésével foglalkozom.

Technikai leírás

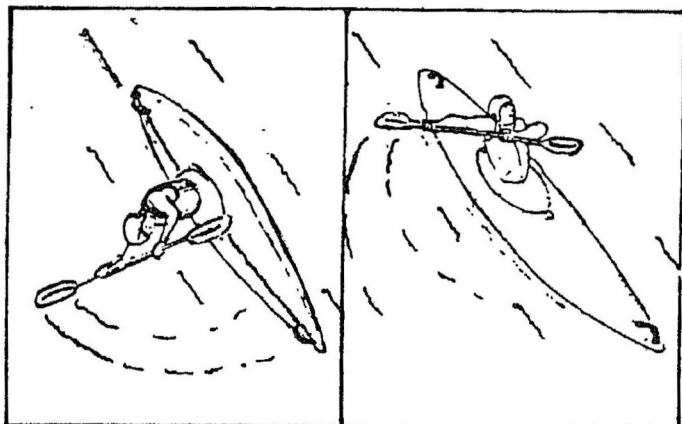
Kiindulóhelyzet: A borulás helyzetében a törzset annyira előre hajlítjuk, hogy a felsőtest majdnem elérje a fedélzetet. Egyidejűleg olyan mértékű törzsfordítást végzünk a majdani Kiindulóhelyzet: A borulás helyzetében a törzset annyira előre hajlítjuk, hogy a felsőtest majdnem elérje a fedélzetet. Egyidejűleg olyan mértékű törzsfordítást végzünk a majdani végrehajtás oldalára, hogy mindkét kezünket a víz felszíne fölé tudjuk emelni. Ebben a pozícióban a lapát a csónak hossz tengelyével párhuzamosan helyezkedik el a csónak széle mellett. Az elől lévő lapáttoll lesz az erőközlő toll, amit messze előre viszünk azért, hogy a visszaforduláshoz hosszú húzóutat nyerjünk. Ugyanennek a tollnak a belső felszínét a kedvezőbb vízfogás miatt kismértékű csuklójajlítással enyhén a húzás irányába fordítjuk. A tekintet végig a vízfelszín felé néz. /1. ábra/

Visszafordulás: A húzókar indítja el az ívescsapásnak megfelelő áthúzást, tehát nagy ívben, kifelé a far irányába. Az erőközlő tollat lehetőleg a víz felszínén vagy alig valamivel alatta vezetjük. /2. ábra/



1. ábra

2. ábra



3. ábra

4. ábra

Mihelyt a víz ellenállása a lapáton érezhető, abban a pillanatban megindítjuk — a törzs visszafordítása közben — a csónak külső élre billentését. Ezt a húzásoldali comb lendületes megemelésével és az ágyéki gerinc azonos irányú gyors hajlításával érjük el (csípőlendítés). A fejet ekkor még a víz felszíne alatt hagyjuk. Mielőtt a húzást végző toll az ülés síkján áthaladna a csónakot oldalfekvésbe hozzuk /3. ábra/. Az ívscsapás utolsó részében a törzset hátrahajlítottuk, és a csónakot csípőből kifelé teljesen „talpra” állítjuk /4. ábra/. A toló kart az egész mozgás alatt lapos nyél állással a csónakhoz egészen közel vezetjük.

Hibák

A visszafordulás előtt a törzs nem dől rá a fedélzetre, és nem fordul el 90°-ban, miáltal a lapátot nem lehet kedvező kiindulóhelyzetbe vinni.

A kezek és a lapát nem emelkedik ki a vízből, ezért a húzást végző lapáttollat nem lehet a vízfelszínen vagy alig a víz felszíne alatt vezetni.

A húzó toll nem áll enyhén a húzás irányába, így a hátra húzásnál nem nyújt optimális ellenállási felületet, ennek következtében mélyre hatol.

A húzó toll nem íven a far felé közli az erőt, hanem lefelé hatol, ezáltal lerövidül a húzóút, az ívscsapás végén nem lehet a forgatónyomatékot fenntartani.

A csípőlendítés nem teljes, a forgómozgást nem támogatja a húzásoldali comb erőteljes bevetése, így kevés az esély a visszafordulásra.

A váll és a fej korán kiemelkedik a vízből, ezáltal a csónakot nem lehet a test alá vinni, mert a törzs ez ellen dolgozik.

Az eszkimóforgás oktatása

Általános útmutatások

Az eszkimóforgás mint sportmozgás általában komplikált. Ezt még megnehezíti a levegő benttartásának kényszere, a hideg víz és a tájékozódási nehézség, ha az ember csónakában fejjel lefelé függ a vízben.

Az eszkimóforgást tiszta, átlátszó, nem hideg vízben kell tanulni és gyakorolni. Így el lehet kerülni a megfázást, az egészségkárosodást, és meg lehet könnyíteni a tájékozódást a vízben. Fedett vagy nyitott fürdő és úszómedence a legjobb tanulási hely. Ajánlatos a víz alatti

tájékozódáshoz egy úszó- vagy búvárszemüveg. Akinek érzékeny az orrnyálkahártyája, használjon orrcsipeszt.

A feladatokat az eszkimóforgás megtanulásához legjobb kettesben vagy hármashan végezni. Ha a visszafordulás nem sikerül, a partner a csónakot és a gyakorlást végzőt visszafordíthatja anélkül, hogy a kajakosnak ki kellene szállnia. Minden feladatot mindkét oldalra végre kell hajtani, mivel mindenkor balra és jobbra vissza kell tudni fordulni. Fájdalom a vállakban technikai hiányosságokra utal.

Normál képességek mellett a következő metódusok alapján az eszkimóforgás megtanulása három-négy napig tart, ha a kajakos naponta mintegy harminc-negyven percet koncentráltan gyakorol. Rendkívüli képességekkel gyorsabban is elérhető.

A víz alatti tájékozódás és a csípőlendítés megtanulásának gyakorlatai:

1. A tanuló zárt spitzdeckkel (hullámvédő kötény) ül a csónakban, és a derékig erős vízben mellette álló oktató kezét fogva engedi magát a vízbe fordítani. Az oktató különösen a félénk gyerekekkel együtt a víz alá megy.

2. A tanuló egyedül fordul a vízbe, fejével lefelé hajolgat előre-hátra, fordítja a törzsét balra-jobbra. Mindkét esetben az oktató segíti újra a vízfelszínre.

3. A tanítvány csónakjával párhuzamosan helyezkedik el a medenceperem mellett. Megfogja a peremet, majd eltolja magát a csónakot, így hagyja magát félig borulni. A húzásoldali comb erőbevetése közben csípőlendítést végezve felállítja a csónakot. A fej közel a vízfelszínhez maradjon.

4. Az előző gyakorlat megismételve teljes borulásból, de arra ügyelve, hogy először a csípő, majd a váll és csak a legvégén emelkedjen ki a fej a vízből.

5. Ha ez automatikussá vált, csinálja meg egy kézzel, kettő, aztán egy ujjal.

6. A csípőlendítést csónakstégnél, álló oszlopnál, másik csónak fogófülénél, társ kezén is meg lehet tanulni, gyakorolni.

7. Ezt követi a csípőlendítéssel történő visszafordulás végrehajtása úgy, hogy a borulás után a társ a víz alatt felfelé néző tenyérrel nyitott ujjakkal fogja a tanuló fejét.

8. Amikor mindez lazán és könnyedén megy, használjon a tanuló lapátot. Helyezze azt még a medence, stég szélére, a csípőmozgás ugyanaz.

Az ívescsapás iskolázása, valamint a csípőlendítés hozzákapcsolásának gyakorlatai:

1. A csónakban ülve haladjunk ívescsapásokkal előre, és közben billentsük fokozatosan egyre erőteljesebben élére a csónakot az áthúzás alatt.

2. Hajtsunk lassan, hagyjuk sodródni a csónakot. Billentsük távoli kifekvés helyzetébe, és azzal együtt rögtön állítsuk föl ismét egy ívescsapás előre mozgás segítségével.

3. Az oktató a csónak mellé áll, és megfogja a tanuló csuklóit. Lassan annyira engedi borulni a csónakban ülőt hogy az még lélegezni tudjon, és egyidejűleg az ívescsapást gyakorolhassa és megfigyelhesse.

4. Két partner tartja a csónakot oldalfekvésben. A tanuló fordítja vissza ívescsapással.

5. Alaphelyzetben a csónakban ülve a tanuló a lapátot párhuzamosan oldalt a csónak bal peremére fekteti úgy, hogy a húzást végző toll felfelé és kissé kifelé nézzen. Beborul jobbra, és tájékozódik a víz alatt. A lapátot és a kezeket a víz felszínére viszi, ahol az oktató korrigálja a helytelen lapáthelyzetet. Ebből a borult helyzetből fordítja vissza a csónakot ívescsapás alkalmazásával és csípőlendítéssel, miközben az oktató az áthúzás alatt segíti a lapát ideális vezetését.

6. Ha a kiindulóhelyzetet és a lapát vezetését helyesen hajtja egyedül végre, az oktató segítsége csak arra korlátozódik, — hogy a tanuló csípőlendítése közben — a csónak orránál vagy faránál segíti a visszafordulást.

7. Ezután jön az előző gyakorlat végrehajtása, de az oktató segítsége nélkül.

8. Majd ugyanez a gyakorlat, de a borulás az előzővel ellentétes oldalra történik.

Az eszкимóforgás fokozatos nehezítésének gyakorlataI:

1. Borulás lapát nélkül. Az oktató teszi a lapátot a csónak mellé a hossz tengelyével párhuzamosan. A kajakos megfogja a lapátot, és így fordul vissza.
2. Borulás a lapát előkészítése nélkül. A tanuló vízben borulófekvésben a helyes kiindulópontba, és így hajtja végre a visszafordulást.
3. Az előző gyakorlat lassú előremenetből.
4. Több eszкимóforgás ismétlése egymásután.
5. Eszкимóforgás végrehajtása úgy, hogy egy társ az orrnál vagy a farnál a csónakra kapaszkodik.
6. Eszкимóforgás csónakra kapaszkodó két partnerrel.
7. „Eszкимózás” spritzdeck használata nélkül, — többször egymás után. (Ez utóbbi feladat csak akkor valósítható meg, ha a csónakban elől és hátul is felúszó légtest biztosít az elsüllyedés ellen.)
8. A kajakos anélkül, hogy beszállna fordítsa fel a csónakot, és lapáttal a kézben ússzon be alá. (Fejét a beülönnyúlásba dugva lélegezhet is.) Fektesse a lapátot a csónak mellé párhuzamosan a vízre, és a húzásoldali kezével fogja a beülőperem széléhez. Másszon a beülönnyúlásba lábbal előre, majd forduljon fejfelé, és helyezkedjen el az ülésbe. Markolja meg mindkét kézzel a lapátot, és fordítsa „talpra” a kajakot.
9. Végül eszкимóforgások végrehajtása nehezebb, kedvezőtlenebb viszonyok és körülmények között pl. hideg vízben, erősebb sodrásban, nagyobb hullámok között, turbulens zónában.

Az ívescapást alkalmazó eszкимóforgás végleges formájának megtanulását — bármilyen furcsa — a fűben is elő lehet készíteni. Arról van szó, hogy az ember kimegy a rétre, beül a kajakba, és így gyakorol. Spritzdeck nem kell hozzá, legfeljebb ajánlatos vagy egy enyhébb lejtőn gyakorolni, vagy egy segítő egyén, hogy a gyakorlat könnyebben elvégezhető legyen. A réten való próbálkozásnál az ember lapáttal a kézben oldalra dől. Ezt követi a vállfordítás, hogy a lapát párhuzamosan a csónakhoz igazítható legyen, majd a csípőhajlítás. Ebben a felborult helyzetben gyakorolja a tollbefordítást, az ívescapást és hozzákapcsolva a csípőlendítést a tanuló.

A fűben végrehajtott kísérletezéseknek az az előnye, hogy a tanulást végzőnek nincs féltelme a víztől, nem lesz tájékozódási problémája fejfelé lévő testhelyzetben a víz alatt, és a légszomj sem szabja meg az idejét. Ezenkívül előbb szokik hozzá ahhoz, hogy először a csónakot fordítsa vissza, és ne saját magát nyomja fölfelé.

Ha az előzőek jól sikerültek, akkor már sekély vízben mintegy 30 cm-es mélységtől lépésről lépésre mélyebb vízben gyakorolhat.

Az eszкимóforgás biztos tudása a hajózási lehetőségek lényeges fokozását jelenti. Adott esetben olyan „fegyver” a kajakos kezében, amivel a kritikus helyzetekben élni tud azért, hogy győztesen kerüljön ki a megpróbáltatásokból. A bevezetőben megfogalmazottakon túl ennek a módszernek a népszerűsítését, hozzáférhetőségét, megszerezhetőségét kívántam elősegíteni. Bízom benne, hogy az eszкимóforgás elsajátítása sok, vizeket járó kajakosnak ad megnövekedett önbizalmat, emelt önértékelést. A siker személyiségbe beépült, példaértékű, pozitív transzfer révén más területen is a kemény feladatok vállalására és legyőzésére ösztökél.

IRODALOM

1. Bokody József: A vízcserkészlet története. Neptun. 1991/1. 20—21.
2. Bokody József — Hábl Károly — Susóczky Ferenc: Vízi túrázás. Sport Kiadó, Bp. 1977.
3. Robert Steidl: Wildwasserfahren. BLV Verlagsgesellschaft mbH, München. 1982.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A tankönyvszerző jogán

A Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában ez év szeptemberében jelent meg az általános iskola 8. osztálya számára írt irodalmi olvasókönyvem, átdolgozott kiadásban. Ez egyébként a tankönyv 11. kiadása, és ez önmagában sem lebecsülendő tény! Annál is inkább, mert ez a legutóbbi változat szinte új irodalomkönyv szerkesztésére és írására adott lehetőséget. Az előzetes kiadásokban — mint ismeretes — nem a tankönyvíró szabad választása nyomán állt össze a szemelvényanyag, hanem a kötelezően előírt 1978-as tanterv alapján. A szerzőnek csupán annyi lehetősége adódott, hogy illegálisan becsempésszen néhány szemelvényt abból a meggyőződésből adódóan, hogy az írókat, költőket a minél teljesebb életmű fölől lehet csak hitelesen megközelítenünk, abban a tematikai-műfaji gazdagságban és sokszínűségben, amelyben ténylegesen alkottak. Ily módon a következő művekkel vált színesebbé, változatosabbá a tankönyvi anyag a tantervi anyagnál: *Illyés Gyula: A költő felel*, *Móricz Zsigmond: Életem regénye* (részletek), *József Attila: Tél, Hangya, Megfáradt ember* (a vers kézírásos változata illusztráció is egyben!), *Kirakják a fát, Harmatocska, Radnóti Miklós: Hajnali kert, Naptár, Papírszeletek*. Ugyancsak hasonló megfontolásból kerültek a tankönyvbe az olvasmányok is *Benedek Marcelltól, Baka Istvántól, Wacha Imrétől, Török Gábortól*. A tankönyvszerző jogán elfogultság és részrehajlás nélkül állíthatom — a magyartanárok véleményét sem mellőzve —, hogy a 8. osztályos olvasókönyv a szigorú kööttségek, a tantervi előírások és a túlpolitizált korszak ellenére is objektíven, igaz becsülettel, szakmai tisztességgel és messzemenő esztétikai igényességgel szolgálta — tíz éven át — az általános iskolai irodalomtanítás ügyét.

A tizenegyedik kiadás már szabad kezét adott az egész tankönyv módosításában, bővítésében és megszerkesztésében. Persze helytelen lett volna, ha a szemelvényanyag válogatásában most figyelmen kívül hagytam volna az eddigi tantervi gyakorlat során a kelletténél talán nagyobb szerephez jutott közéleti, forradalmi, „osztályharcos” műveket. Ennek mellőzése éppen olyan csonkítása lenne egy-egy írói, költői életműnek, mint ahogy a múltban az istenes, a szerelmesversek, az ember belső világát, vívódásait, kételyeit fölmutató alkotások elhagyása. Egyébként is a mi költészetünk — legalábbis fő vonulataiban — közéleti, sorsköltészet volt mindig is, mert a történelem valahogy úgy intézkedett, hogy nálunk inkább csörömpölnie kellett a költői szónak, mint muzsikálnia, mert föl kellett vállalnia a nép nevében azt a feladatot is — szinte napjainkig —, amely elsősorban a nemzetért felelőséget érző politika feladata lett volna.

Természetes, hogy a jelenlegi átdolgozás során is szem előtt tartottam a 14 évesek irodalmi nevelésének alapvető törekvéseit, a személyiségformálás fontosságát, de a mindennapi életben nélkülözhetetlen készség- és képességfejlesztést is. Ennek szellemében — úgy vélem — egy tartalmas, változatos és érdeklődést fölkelítő koncepció kerekedett ki, sok-sok új színnel, szélesebb körű világirodalmi kitekintéssel, a méltánytalanul mellőzött jelentős magyar írók és költők beiktatásával, hozzátevé persze nyomban, hogy a teljességre törekvés igénye nélkül.

A szemelvények válogatása a már említett szempontokon kívül úgy történt, hogy az egyúttal szervesen is illeszkedjék a maga kérdés- és feladatrendszerével a tankönyv koncepciójába. Emellett újszerű, művészileg értékes is legyen, de ugyanakkor feleljen meg az adott korosztály befogadóképességének, valamint irodalmi nevelésünk célkitűzéseinek is. De egyben teremtsen is jó alapot — a házi olvasmányoktól egészen a készségekig — a tovább tanulóknak, s valamiféle viszonylagos teljességet és kellő irodalmi tájékozottságot azoknak is, akik nem tanulnak tovább.

Maga az olvasókönyv esztétikai alapozást nyújtó témakörrel kezdődik, majd a 20. század első felének embertelen világát művészi erővel bemutató témakörrel folytatódik. Ezt követi a dráma és színháték alapfogalmaiban eligazító, valamint a jelenkor, a kortárs irodalmába bepillantást nyújtó fejezet. Végül pedig az eddig tanult irodalomelméleti ismereteket szintetizáló fejezet zárja le a szabad választásra is bőven alkalmat adó szemelvényanyagot, mintegy pótolva ezzel a sajnálatos módon kiiktatott szöveggyűjteményt, a maga sok-sok szép és értékes alkotásaival.

A tankönyv tagolását és lényegkiemelését találó mottókkal is igyekeztem elősegíteni. A Weöres-idézet a művészet lényegét ragadja meg. A második témakör korának embertelen világát igen találóan ítéli el Arany Örökervényű és minden korra egyaránt érvényes és igaz mondása, függetlenül attól, hogy a költő — és ez nem is zavaró — nem abban a korban élt. A József Attila-idézetnek is megvan a maga funkciója, mégpedig az, hogy az olvasás, s bátran hozzátehetjük egész irodalomtanításunk legfőbb értelmére irányítsa a figyelmet. Nem árt tanításunk során ezt mindvégig szem előtt tartunk, hogy elkerülhessük az öncélú esztétizálás buktatóit.

A témakörön belül a szemelvények egymásutániségében egyértelműen — ha nem is szigorú következetességgel — a kronológiai rendezőelv érvényesült. Természetesen, hogy ez a megállapítás elsősorban a műalkotásokra vonatkozik, és nem a szemelvények közé beékelődő olvasmányokra. Persze ezeket sem önkényesen helyeztem el oda, ahol vannak. Például Wacha Imre írása azt a célt szolgálja — ott, ahol van —, hogy miután a gyerekek már megfizették József Attila képalkotásának bizonyos sajátosságait, most Wacha Imre segítségével még tudatosabban kövessék nyomon ennek a képalkotásnak József Attilára jellemző útját, módját. Hogy a tanár előbb vagy később iktatja be a fentebb említett céllal az olvasmány feldolgozását, az mindenkor az ő szuverén joga. És ez az állítás bizonyos megszorítással az irodalmi alkotásokra is vonatkozhat. Egyébként is a jó tanár kezében a tankönyv sohasem tabu, hanem csak munkaeszköz, egy a sok közül, amelyet belső koncepciója és szakmai meggyőződése alapján bármikor átrendezhet, kiegészíthet, sőt uram bocsá', felül is bírálhat.

Helyreállt a 11. kiadásban az olvasóvá nevelés szempontjából oly fontos házi olvasmányok rendje is, arányos időelosztásban, a művészi értékek következetesebb szem előtt tartásával. Természetesen ügyelve arra is, hogy ne lépjük át az adott életkor esztétikai befogadóképességét sem.

A műelemző, a befogadóképesség fejlesztése is mindenütt következetesen érvényesült a tankönyvben. Nincs olyan szemelvény, ahol ezt a képességet rövid, fölvezető szöveg mellett kérdések és feladatok útján ne segítenénk elő. Azzal a szemlélettel és meggyőződéssel, hogy ezek segítségével maguk a tanulók végezzék el a műalkotás értelmezését, rejtettebb szépségeinek fölfedezését, nem nélkülözve természetesen a tanár okos és célratörő irányítását sem. Ez a munkáltató, képességfejlesztő módszer az eredmény szempontjából nemcsak hatékonyabb, hanem élményszerűbb is a tankönyv szöveges műelemzéseinek értelmetlen bebefűzésénél. Nem véletlen tehát, hogy ebből csak néhány modellértékű példát találunk a tankönyvben.

A 11. kiadásban a jó értelemben vett didaktikusság is következetesebben jutott érvényre. Ez az egész tankönyv fölépítésében éppúgy tetten érhető (l. a tartalomjegyzéket, amely nem csupán a tankönyvben foglaltak számbavételét jelenti, hanem a szemelvények tartalmi egymásra épültségét és belső logikáját is), mint az egyes témakörökben, ahol mindenütt fölfedezhetjük az érdeklődést fölkeltő motivációs lehetőségeket, az aktivizálást, a munkáltatást előmozdító kérdéseket és feladatokat, valamint a témakör végső összegezését, szintetizálását.

Végül szólnom kell arról is, hogy a legnagyobb vigyázatosság és gondosság mellett a nyomda őrödge ezt a tankönyvet is megtréfálta. Helyreigazítását fontosnak tartanám azért is, mert ezek a hibák — helyel-közzel — kimondottan értelemzavaróak. Így a tördelés során teljesen összekeveredtek az egyes versszakok *Tamási Lajos: Piros a vér a pesti utcán* című versében (228—229. o.). Íme a teljes vers a maga helyes sorrendiségében:

PIROS A VÉR A PESTI UTCÁN

Megyünk, valami láthatatlan
áramlás szívéket befutja,
akadozva száll még az ének,
de már mienk a pesti utca.

Kire lövettek összebújva
ti, megbukott miniszterek?
Sem az ÁVH, sem a tankok
titeket meg nem mentenek.

Nincs más teendő: ez maradt,
csak ez maradt már menedékül,
valami szálló ragyogás kél.
valami szent lobogás készül.

S a nép nevében, aki fegyvert
vertél szívékre, merre futsz,
véres volt a kezed már régen
Gerő Ernő, csak ölni tudsz?

Zászlóink föl, ujjongva csapnak,
kiborulnak a széles útra,
selyem-színei kidagadnak:
ismét mienk a pesti utca!

...Piros a vér a pesti utcán.
Esz esik és elveri,
mossa a vért, de megmaradnak
a pesti utca kövei.

Ismét mienk a bátor ének,
parancsolatlan tiszta szívvél,
s a fegyverek szemünkbe néznek:
kire lövetsz, belügyminiszter?

Piros a vér a pesti utcán,
munkások-ifjak vére folyt,
— a háromszín-lobogók mellé
tegyetek ki gyászlobogót.

Piros a vér a pesti utcán,
munkások, ifjak vére ez,
piros a vér a pesti utcán,
belügyminiszter, kit lövetsz?

A háromszín-lobogók mellé
tegyetek három esküvést:
sírásból egynek tiszta könyvet,
s a zsarnokság gyűlöletét,

s fogadalmat: te kicsi ország,
el ne felejtse, aki él,
hogy úgy született a szabadság,
hogy pesti utcán hullt a vér.

Budapest, 1956. október 26—27.

Ugyancsak zavaró hiba csúszott be Eluard Paul életrajzában egyik idézetébe is (223. o.). A szóban forgó idézet helyesen így hangzik: „*Nem lehet addig üdv a földön/Míg bocsánat terem a gyilkosoknak.*”

Kimaradt a tankönyvből Béládi Miklós nyilatkozata után (335. o.) a feladatszöveg. Íme: — Keressétek meg a könyvtárban Sánta Ferenc novellái között a Sokan voltunk vagy a Kicsik és nagyok című írását, s ezek önálló elemzésével próbáljátok meg bizonyítani a Béládi-állítás igazságát!

Akad még olyan hiba is, amikor egy-egy sor elkóborolt a saját versszakától. Ez a helyzet a közölt *Faludy György* versének utolsó versszakában (217. o.), s *Eluard* versének 18. versszakában (235. o.). De tördelési hiba van *Illyés Gyula: Bartók* című versének részletében is (228. o.), mert az első két sor az előző versszakhoz tartozik.

Kisebbségi javításra szoruló hibák még akadnak itt-ott, most azonban csak az értelemzavaró hibákra szerettem volna felhívni irodalom szakos kollégáim figyelmét.

Pákozod

Az alábbiakban egy játékot ismertetünk, melynek komoly a célja: erősíteni tanulóinkban a nemzeti azonosság tudatát. (További hozadékokban is reménykedhetünk: pl. annak felismerése, hogy egy témát hogyan lehet megközelíteni több oldalról is; egymás közötti feladatmegosztás jelentősége; ismeretszerzés könyvtárhasználat révén; egy téma kitartó kutatása.)

A játék két szakaszból áll:

I.

- Szeptember elején a spontánul megalakult gyermekcsoportok a következő feladatokat kapják, melynek megoldásáért jutalompontokat kapnak:
- Tanuljátok meg szeptember 25-ig *Petőfi Sándor: A vén zászlótartó* c. versét, majd a csoport egy tagja mondja is fel a szervezőknek!
- A császár Pestre küldött egy tábornokot azzal, hogy oszlassa fel az országgyűlést, és akadályozza meg a magyar csapatok összefogását. — Ez újságíró csoportotok tudomására jutott. Vinné is egy futár Pestre, de a kinevezett személy neve számotokra még ismeretlen. — Ki ő?

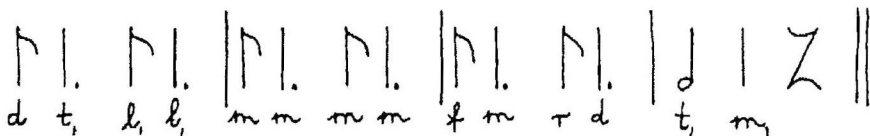
(Válasz: Lamberg Ferenc 10 pont Kellék: Kinevezési okirat.)

- Sikertől foglyul ejtenetek egy horvát futárt. A nála levő levél egymondatos. Jó lenne, ha a hír szerepelne a „hírek” rovatban, de a mondat (melyet Jellasics írt alá) horvát nyelvről fordítsd magyarra szótár segítségével!

„Posaljte zamnom iz Horvatske kola sa municijom!” (Küldjeteek utánam Horvátországból lőszeres kocsikat!)

10 pont Kellék: szótár.

- Ismerd fel a következő dalt:



(Huszárgyerek 10 pont)

- Cikk készül újságotokban Magyarország nemzetiségeiről. Kaptok néhány adatot: A magyarok száma 6 619 960 fő volt. Ennek 25%-ánál 865 175-tel kevesebb szerb és horvát, 50%-ánál 1 313 940 fővel kevesebb szlovák élt az akkori Magyarországon.

Hányan voltak a magyarok, szerbek, horvátok és szlovákok együttvéve?

- Jelenjen meg az iskolai faliújságon három gyógynövény színes rajza. — Nevezd meg, tudd meg gyógyhatását! A kiránduláson még szükség lesz kutatásod eredményére.

II.

Szeptember 25-én:

I. állomás:

- Időutazásra hívnak benneteket. Képzletben repüljünk vissza a múlt századba! — 1948 szeptemberének utolsó hetét mutatja a naptár. Ti most a Pesti Hírlap újságírói vagytok, és tudósítóként gyűjtitek az anyagot Jellasics veszedelmesen közeledő hadairól. A magyar sereg nyomában járva, a Pestre küldött tudósításaitok anyagából a ti közreműködésetekkel készül a Pesti Hírlap szeptember 25-i száma. — Küldjétek az irodalmi rovatnak verset! — A csoport első „újságírója” a hetedik állomásig tanulja meg Petőfi Sándor: Akasszátok föl a királyokat! c. versének első két szakaszát! (Újságíró társatok ugyanis a portyázó ellenség miatt nem viheti frásban Pestre a verset).

Kellék: A vers annyi példányban, ahány csoport van.

II. állomás:

(A csoport második tagja felel 10 pontért, vagy a többiek 5 pontért.)

- A Pesti Hírlap divat rovatába kell rajzot küldenetek. A három rajz közül melyik ábrázolja a kor divatját?

10 pont Kellék: 3 rajz (korok, divatok).

III. állomás:

(A csoport harmadik tagja válaszolhat 10 pontért. Ha ő nem tudja, a többiek 5 pontért.)

- Sikertől foglyul ejtenetek egy horvát futárt. Érdekes lenne közölni olvasóitokkal, hogy mit üzent Jellasics a katonáinak, de a levél horvát nyelvű. Fordítsd magyarra szótár segítségével!

Páori i szoldáti! Priblizsávásze pobeda!

(Parasztok és katonák! Közeledik a győzelem!)

Idő: 5 perc 10 pont Kellék: szótár, a mondat külön.

IV. állomás:

(Itt a negyedik számú gyerek válaszol 10 pontért.)

- A Pesti Hírlapnak képzőművészeti rovata is van. Szerkesztője a csoportotok negyedik tagja. A szerkesztő festményeket kapott egy ismeretlen személytől, aki a festményeket átadva eltávozott. — A képek megjelenhetnének a lap szeptember 25-i számában, de kép nélkül nem. Neked kell pótolnod a hiányt. — A festő neve? A kép címe?

Idő: 3 perc Kellék: reprodukciók.

V. állomás:

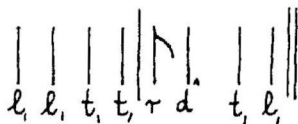
(Itt az ötödik számú gyerek válaszol 10 pontért. Vagy ha segítenek neki a csoport tagjai, akkor 5 pontot kaphat.)

- Nem hiányzott a Pesti Hírlapból a zene sem. — A rovatvezető Pestről eljőve, sietteben csak betűs kottával jegyezte fel magának a dallamot. Most neked kell segítened, melyik dalra gondolt a három közül, amikor a zenei anyagot megtervezte?

1. Most szép lenni katonának...

2. Éljen a magyar szabadság...

3. Jól van dolga...



Idő: 3 perc Értékelés: 10 pont (ill. 5 pont) Kellék: betűs kotta.

VI. állomás:

(A hatodik gyerek válaszoljon!)

- Az újságnak számadatokat is kell tartalmaznia a hadihelyzetről, így nő a hitele. Az elszórta kapott értesüléseket azonban értelmezni kell. Ez lesz a hatodik „újságíró” feladata.

5-6 osztályosoknak:

- Magyarország lakossága 1848-ban 1 004 229 fő volt. Ekkoriban 3 946 259 német, szlovák és román élt hazánk területén. De még így is 392 049-cel kevesebben voltak, mint a magyar anyanyelvűek.

Hány egyéb nemzetiségű ember élt még hazánkban?

7-8 osztályosoknak:

- 1848-ban Magyarországon a magyar anyanyelvű lakosság 20%-ánál 347 607,4 fővel több román élt. A magyar lakosság 1/4-énél 38 185 emberrel kevesebb, vagyis 1046392 német anyanyelvű élt az országban. A ruszin és a szerb nemzetiségnek 1/4-e 251 255,5 fő.

Hány magyar, román, német ruszin és szerb lakosa volt az akkori Magyarországnak?

VII. állomás:

- A hetedik „újságíró” rajzolja meg vázlatosan a pákozdi csata felvonulás előtti térképét. Ezzel sokat segít a korabeli újságolvasónak a tájékozódásban.

Idő: 6 perc 10 pont Kellék: térképminta összehasonlításul. (L. Képes történelem; Forradalom és szabadságharc).

VIII. állomás:

Itt a nyolcadik — vagy ha ennyien nincsenek, akkor az első — gyerek válaszol 10 pontért. Ha ő nem tudja a helyes választ, akkor a csoport segíthet. De ekkor a helyes válasz csak 5 pontot ér.

- Sok a sebesült, kevés a gyógyszer. Egy öreg parasztasszony jó tanácsokat adott a „házipatika” rovat vezetőjének, de az elveszítette a javasolt gyógynövények neveit. A három növény közül legalább egynek kerüljön bele a neve a Pesti Hírlapba.

Az állomásvezető mutassa be a korábban a faliújságon látható képeket. A feladat: Ismerd fel, nevezd meg a növényt, és mondd el a gyógyhatását!

Idő: 3 perc 10 pont Kellék: 3 kép.

Az „Akasszátok fel a királyokat!” c. vers két szakaszát mondja el egy csoporttag!

Értékelés: 0—10 pont.

A Pesti Hírlap 1848. szeptember 25-i száma a közreműködéseikkel elkészült. — Adjátok le a menetleveleket!

Értékelés.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Mialkovszky Erzsébet: Korok, divatok, Kolibri könyvek, Móra Könyvkiadó, 1978.
2. Isépy—Gyurkó: Gyógynövények, Búvár zsebkönyvek, Móra Könyvkiadó, 1979.
3. Márkus István: Forradalom és szabadságharc 1848–49, Képes történelem, Móra Könyvkiadó, 1966.
4. Dr. Babos Emese—Szobolevszki Sándor: Magyarország története, Tankönyvkiadó, 1987.

DR. FELEKY GÁBORNÉ

Kodály Téri Általános Iskola
Szeged

A napközis nevelő helyzetéről

A társadalmi viszonyok hatása elsősorban a pedagógusok társadalmi státuszának jó ideje tartó csökkenésében nyilvánul meg. Ez a folyamat az általános iskola kötelezővé válásával, továbbá a nők tömeges munkába állásával vette kezdetét. Ennek hatása nemcsak abban állt, hogy a napközi otthonok iránti igényt növelte, hanem a pedagógusok számának nagymértvű

emelkedését eredményezve egy sajátos szociológiai spirált indított el. A pedagógusok relatív „ritkaságának” megszűnését követő presztízsülyledés a pálya elnőiesedésével összefonódva egymást kezdték erősíteni. A folyamat végeredményének mutatói (pl. a pedagógusbérek, a pedagógusfoglalkozás presztízse a közvéleményben) jól ismertek. Ilyen feltételek mellett a pedagógusszerep szociológiai tartalmának átalakulása nem hagyta érintetlenül a napközis nevelő helyzetét sem.

Átalakultak a szakma **tekintélyviszonyai**. A társadalmi modernizáció fokozatosan mossa alá a tekintély pozicionális alapjait, szakmai teljesítménykényszerrel helyettesítve azt. A tanár tekintélye kifelé már nem megkérdőjelezhetetlen — ahogyan a szülőké sem. A tekintélyt nagy erőfeszítésekkel járó szakmai (oktatói és pedagógiai) teljesítménnyel teremtheti meg, bár pozicionális eszközök is rendelkezésére állnak. Ne feledjük: tanár és tanuló viszonya alá-föl-érendeltségi viszony, fenntartva a tanuló függő helyzetét. Ezt a helyzetet leginkább a tanár kezében lévő osztályozási lehetőség jelzi. A *napközis* nevelő sajátos helyzete tükröződik abban, hogy az ő számára ez utóbbi lehetőség nem áll rendelkezésre.

Részéről a tekintélyteremtés fokozott nehézséget jelent, ő csak szakmai teljesítményre támaszkodva alapozhatja meg tekintélyigényét. A napközis a szülők szemében: végső fokon „kolléga”, akivel lényegében „horizontális” viszonyban állnak; tudását átláthatónak és megítélhetőnek tartják, hiszen nem választja el őt tőlük egy számukra érthetetlen szakmai nyelv (mint pl. az orvosok esetében). Ezt a szülőktől „kapott” státuszt az intézményi mechanizmusok még segítenek is megerősíteni. Leginkább azzal, ahogyan az anyagi és erkölcsi presztízst intézményen belül elosztják. Ez többnyire azt jelenti, hogy a napközis az iskolai tevékenységek **presztízhierarchiájának** legalacsonyabb fokán áll.

Ennek egyértelmű mutatója, hogy a napközi otthonban dolgozó nevelők között az átlagosnál magasabb a *nyugdíjasok és a képzés nélküliek aránya*. A tanítók és a tanárok zöme a nem tanórai feladatok ellátását csak kényszerűségből vállalja, sokszor nem ért ezekhez, sőt gyakran megalázkodnak érzi. A napközis iskolán belüli presztízskének csökkenése nem túl nagy kedvet ébreszt ennek a hivatásnak a gyakorlásához. Talán majd az anyagi megbecsülés. A „*tanári fizetések kérdése* azonban csak egy szelete az értelmiség méltatlan és megalázó jövedelemszintjének, noha a nemzet nevelői még ezen belül is megkülönböztetetten hátrányos helyzetűek”. [1] Úgy tapasztaljuk, hogy a *napközis pótlék megszűnése* a pályakezdőket méginkább elriasztja attól, hogy ezen a területen vállaljanak állást. [2] Vagy vegyük példának a *túlmunkát*. „Az iskolaügy struktúrája a túlórák díjazásában is kifejezi, hogy hol látja a hierarchiában a tanító-nevelő munka gyakorlatának helyét. Ugyanis egyedül itt jár az alapóradíjnál kevesebb óradíj a túlmunkáért, minden szakmák és mesterségek között egyedül csak itt.” [3] Csak a pedagógus teszi meg, hogy pl. nyári szabadsága terhére a Napsugár táborban napközis munkát végez öt napon keresztül 8—16 óráig, nettó óradíja 37,50 (1992-ben), s közben napi 40 forintot buszjegyre költ, amikor a tanulókat városi programra viszi.

Az intézményen belüli presztízhelyzetre világít rá a *munkaidővel* kapcsolatos szabályozás gyakorlata. 1992-es rendelet mondja ki, hogy a megadott óraszámban dolgozó napközis nevelők munkaideje — a tanórákhoz hasonlóan — hatvan percnél rövidebb órákban értendő. Ezt az iskolák a napközis pedagógusok munkakörülményeinek javítási lehetőségeként is felfoghatták, pl. a tanóra hosszát véve alapul. Előfordult azonban olyan megoldás is, hogy névleges időcsökkentést alkalmaztak: 58(!) perces órákban számoltak, annak ellenére, hogy a nagyobb csökkentés sem járt volna anyagi konzekvenciákkal az iskolára nézve.

Az érdekek irányította munkahelyi magatartás elfogadása a világban ma már természetesnek mondható, kivéve a pedagógusi pályát. Itt a többletmunka elhárítása egy másik kolléga további megterhelését jelenti („valakinek meg kell csinálnia”), a teljesítménymegvonással való fenyegetőzés („sztrájk”) pedig morálisan is elítélést kap, hiszen elsődleges vesztese az ártatlan gyerek és szülő.

A munkaerővel való racionális gazdálkodás hiánya miatt a pedagógusok bérének alakulása kevéssé függ munkájuk minőségétől és intenzitásától. Miután a tényleges tanári teljesítmény egyáltalán nem, vagy csak tökéletlenül mérhető, a jutalmazások, a rendkívüli fizetésemelések, a minősítések alkalmával az elbírálás alapjává a formális és a többé-kevésbé *mérhető*

szempontok (pl. a szabadidőnek a munkába bevitt hányada) válnak. A *napközis* a „mérhetőségi versenyben” is hátulra szorul. Látszólag a napközis nevelő a munkaidején túl nem tölt időt tanítványaival. Mivel azonban nevelőmunkájának kiinduló feltétele a tanulók megismerése, mégis részt vesz azok napközín kívüli programjaiban. Így tölt el egy estét egyik gyerek karateedzésén, a másik önvizsgáján; egy vasárnap délutánt a művelődési házban a balettvizsgán; egy látogatja meg egy szombatján a színiképzőben tanuló diákját, a másikat labdarúgóedzésen; egy hétvégén szurkol az Ifjúsági Házban a „Ki mit tud?”-on szereplő diákjának, szombatonként a Százszorszép Gyermekház rendezvényein vesz részt a gyerekekkel; rendszeresen tartja a kapcsolatot a négygyermekes szülővel, aki sosem tud eljutni a szülői értekezletre, fogadóórára; megy a többnapos osztálykirándulásra, vasárnap színházba a csoportjával; iskolai falújságot, kiállítást készít a szabadidejében stb. Nem kötelező, hanem önként vállalt többtelep-erőfeszítések ezek, de miután a tanár nem kívánja „dobra verni”, így semmilyen értékelési rendszerben sem jelennek meg.

A fentiekkel függ össze a **karizmatikus teljesítmény intézményi ellenőrzésének kísérlete** is. Azért marad kísérlet, mert a pedagógus egy előre nem kalkulálható, kiszámíthatatlan közeggel áll szemben, amelyen karizmatikus teljesítménnyel kísérlet meg úrrá lenni, s ez a teljesítmény nehezen mérhető vagy értékelhető. De mérhető pl. az osztályból a folyosóra kiszűrődő zaj — függetlenül az odabent munka minőségétől —, s így a munka tartalmi elemei helyett felértékelődnek a formális mozzanatok, mint pl. a tanárban való üldögélés. A *napközis* nevelő egyébként is kirakatban van, a napi kb. öt órából négy órán rendre „látogatói” vagy „megfigyelői” vannak: legyen az felettes, kolléga vagy éppen egy laikus pedagógus, azaz szülő. Munkája tehát a nyilvánosság előtt zajlik.

Az egész szakmát jellemzi a **szakmai professzionalizáció hiánya**. A pedagógusok túlnyomó többségét nem érik folyamatos szakmai kihívások, nincs rákényszerítve állandó képzési tréningre. A helyzet ma még az, hogy a pedagógusok a diploma megszerzésével egyszer s mindenkorra szerezte meg az átadni való tudásanyagot: nincs tehát erkölcsi amortizáció, nincs intézményes megújítási kényszer. A *napközis* szakterület e téren ismét csak sajátos helyzetben van: napközis képzés gyakorlatilag nem létezik. A tanár napközisnek nem készül, legfeljebb azzá lesz. Érthető szemlélet, ha az iskolák nem érdekeltek a napközis nevelő továbbképzésben, hiszen annak kézzelfogható eredménye nem lesz. A szülő ugyanis választhat: közeli iskolát, esetleg olvasástanítási módszert, kislétszámú osztályt, tagozatot, tanítónéit stb. De nem választ napközit, azt adottságként kapja. Az iskolákat jegyzik és minősítki szaktárgyi versenyek, sporteredmények, továbbtanulási arányok stb. alapján. A napközis élet szerint nem.

Miután a teljesítménymérés lehetősége szerény, szempontjai elmosódottak, s a szakmai professzionalizáció hiányzik, szükségképpen van jelen az **előmenetel hiánya**. Az iskolában a feladatok horizontálisan megosztottak: az igazgatási szervezet struktúrája „lapos” (lényegében 1-2 hierarchikus szintet tartalmaz), s nincs kiépült formális szakmai hierarchia. Nincs tehát szakmai teljesítmények mentén történő előrejutás.

A *napközis* nevelő egyetlen előmeneteli lehetősége, ha szaktanár lesz, hacsak nem akar pályát módosítani. A munkakörén belüli emelkedése szinte kizárt. Nemcsak az előmenetellel kilátástalan, hanem pályáját az **egzisztenciális bizonytalanság** lengi körül. Kettős értelemben is létbizonytalanságban van. Egyrészt osztozik szaktanár kollégáival a **munkanélküliség** jelentette fenyegetettségben, másrészt számolnia kell magának az **intézménynek a megszűnésével** is. Az emelkedő térítési díjak fokozatosan szűkítik a napközit igénybe vevők körét. Sok szülő nem tudja vagy éppen nem akarja ilyen feltételek mellett napközibe járattatni gyermekét, s más — a gyerek számára távolról sem kedvezőbb — megoldásokat talál. Így módon a napközis létszám csökken, csoportok összevonására kerül sor, s egészen alacsony létszám esetén az iskolai napközi meg is szűnhet. Ez egyelőre csak veszély, de az már ma is gyakorlat, hogy egyes iskolák anyagi lehetőség híján csak a legkisebeknek biztosítanak napközis ellátást. Így magának az intézménynek a léte is bizonytalanra vált.

Ilyen körülmények közepette már-már illuzórikusnak hat a **mindennapok felfüggesztésének követelménye**: a tanár tevékenységében az értékmotivált munkahelyi magatartás fojtja el az

érdekmotiváltat. Legyen a nevelő az erkölcsi autoritás letéteményese, magasztos értékek közvetítője, minta és példakép.

A napközi nevelők *helyzetének javítása* — éppen a sokirányú összefüggések miatt — összetett problémát jelent. Nem elégséges ehhez, ha a társadalom, illetve az oktatásirányítás (pl. a közigazgatási törvényben) *tisztázza a napközivel kapcsolatos elvárásait, s biztosítja a hatékony működés feltételeit*, pl. a napközis tanári képzést és továbbképzést. Nehezebb feladatot jelent *a szakma belső értékrendjének átalakítása*. Az értékrend megváltozását természetesen leginkább a *szakmai önszerveződés* (klub, folyóirat, érdekképviselő stb.), továbbá az önként vállalt, egyenletesen *magas színvonalon végzett*, s így a külső szemlélők által kevésbé támadható *napközis nevelői munka* segítheti.

IRODALOM

- [1] Beke Kata: Jelentés a kontraszelekcióról, Magvető, Bp. 1988. 167. o.
[2] Szabó G. Mária (szerk.): Az egésznapos nevelés tapasztalatai, JGYTF, Szeged, 1989. 22. o.
[3] Beke Kata: i. m. 167. o.

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az 1993. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, ha *újabb előfizetőket is toboroznának*. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

DR. NAGY ANDOR

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
Eger

Pedagógiai jövőkép és a média

Fokozott érdeklődéssel vártam a VI. Nevelésügyi Kongresszust, hiszen az eddigiek mérföldkövet jelentettek nevelésügyünk alakulásában. Jó sorsom lehetővé tette, hogy ott lehettem 23 évvel ezelőtt az ötödiken is. Hazánkban ekkor még csak kóstolgattuk a médiapedagógia fogalmát, alig foglalkoztunk a tömegkommunikációval. Jóllehet a háztetőkön ágaskodó és egyre szaporodó televízióantennák útján érkező jelek újabb lehetőségekkel, de egyben jelentős problémákkal is gazdagították a pedagógiai gyakorlatot. Iskolatelevízióink akkor bontogatta szárnyait, egyre több adás szolgálta a sajátos élménnyel társult tanulást, a tanítók, tanárok szakmai továbbképzését, a szülői pedagógiai és pszichológiai kultúrájának fejlesztését. Tudományunk sajnos szinte minderről alig vett tudomást.

Ott, akkor javasoltam, hogy a neveléstudomány foglalkozzék a televízió pedagógiai problémáival is, hiszen annak jövője szinte beláthatatlan. A nálunk sokkal fejlettebb országok tapasztalatai figyelmeztettek bennünket is: meg kell tanítani az embert, különösen a gyermekembert az eszköz tudatos alkalmazására, az egyre inkább érzékelhető problémák miatt nem lehet minden esetben a televíziót elmarasztalni, a médiapedagógia — avagy ahogy akkor fogalmaztunk a televíziópedagógia — oktatása része kell legyen a pedagógusképzésnek is. Javasoltuk továbbá, hogy a továbbképzés tartalmával kerüljön bele az iskolatelevízió tudatos pedagógiai alkalmazása.

A 23 év szinte fényévi távolságba került tőlünk a tudomány és a technika rendkívül dinamikus fejlődése eredményeként. Gyorsan változó világunkban megjelentek és egyre inkább megszokottá váltak a parabolaantennák, képernyőinken éjjel-nappal találkozhatunk az „égi jelekkel”, szinte általánossá vált, hogy készülékeinken 20—25 programból válogathatunk, a kiválasztott műsorokat akár videonkra is rögzíthetjük. Gyermkeink, tanulóink olykor napi 2-3 filmet is láthatnak, amelyek hozzájárulhatnak személyiségük alakulásához, jellemük fejlődéséhez, de általuk hozzá szokhatnak az erőszakhoz, az agresszivitáshoz éppúgy, mint a kábítószerélvezet, illetve a szexuális szabadsághoz.

Ez év tavaszán a Didacta '91 elnevezésű nemzetközi rendezvényen szólhattam arról a jelenségről is, amely aggasztónak tűnik jelenünkben. A magyar gyermekek jelentős részének egészségkárosodása azzal is magyarázható, hogy sok időt tölt a tartósan szemrontó képernyő előtt. Tévézik, videozik vagy számítógépen szórakozik gyermekeink egyre nagyobb hányada rendszeresen. A természetes mozgásigényét sem képes kielégíteni. Ugyanakkor a szülői nagyobbik része örül annak, hogy gyermekük számára kiváló a képernyő előtti parkolóhely, ragyogó a program, nem csavarog a gyermek, nem kell vele foglalkozni, leköti magát.

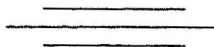
Hiszem, hogy kongresszusainknak is feladata felhívni a szülői, nevelői figyelmét a képernyők értékei mellett a veszélyhelyzetre is, hiszen a jövőtől várható a digitális technika további térhódítása, az újabb dimenzió — amiről itt Marx György akadémikus is beszélt —, és még ki tudja mi minden, ami a jelenleginél is vonzóbbá teszi a technikát, a médiát.

A média-ismeret a Nemzeti Alaptanterv részévé válva közelesen kötelező tananyag lesz, amely újabb kihívást jelent a pedagógusképzés számára is, hiszen emlékeztet, hogy a 60-as években a filmesztétikát se sikerült rendeletileg bevezetni, mivel a pedagógus társadalom felkészületlen volt e feladatra.

Az 1994/95-ös tanévtől várható, hogy újjászületik jelentősen korszerűsödve a Magyar Iskolatelevízió néhány éves kényszerpihenő után.

Jó lenne, ha a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai között szerepelne, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés tartalmának képezze részét a médiapedagógia, azon belül az oktatótelevízió adásainak tudatos alkalmazása, segítse a pedagógus társadalom rendszeres visszajelzéseivel, ötleteivel, javaslataival a Magyar Televízió oktatási főszerkesztőségét, amely a távoktatástól kezdve számos új kezdeménnyel kívánja szolgálni nevelésügyünk fejlődését.

Nem vitatható, hogy pedagógiai jövőképünk fontos eleme a média. Vele együtt kell élni, nélküle nincs jövő. A vele való megkülönböztetett foglalkozás éppen ezért nem csupán lehetőség, de sokkal inkább kötelesség.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy kézirat. Csak gépelt 10–12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál géppapíron*, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: I.).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám, lakcímüket, munkahelyüket és személyi számukat*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A szerkesztőség

DR. BEREZCKI SÁNDOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Greguss Pál (1889—1984)

Greguss Pált az emlékezet mint tudóst tartja elsősorban nyilván. Tudományos tevékenysége a biológia különböző területein nemzetközi hírvő volt és maradt. A biológia számos területével foglalkozott: növényrendszertani, örökléstani, fejlődéstörténeti, faanalitikai, paleontológiai kutatásai úttörők voltak. Kiemelkedő volt a világ összes élő fenyőfáinak 92%-át kitevő állományának szövettani vizsgálata. Kutatta a kihalt növények (fossziliák) sajátosságait. A tudományos életben nagy feltűnést keltett az 1933-ban megjelent a „Növények csodálatos élete”, valamint az 1935-ben kiadott „Bevezetés az öröklés tanba” című művei. Tudományos munkáinak száma meghaladja a 300-at, ebből 25 könyv. Tudománypopularizáló műveinek száma 25. Különböző iskolai és egyetemi tankönyveinek, jegyzeteinek száma 36. 1956-ban lett a biológiai tudományok doktora. Tudományos munkásságát több nemzetközi tudományos társaság is elismerte. A magyar tudományos társaságokon kívül így lett tagja az Indiai Paleontológiai, a Nemzetközi Morfológiai, a Német Botanikai, a Nemzetközi Faanatómiai Társaságnak.

Mint látjuk, Greguss Pál tudományos munkássága mind a hazai, mind pedig a nemzetközi tudományos életben számottevő volt. Ez a tudományos tevékenység és eredményesség ugyanakkor háttérbe szorította a pedagógus Greguss Pált, pedig ezen a téren is legalább olyan jelentős volt tevékenysége, mint a tudományos téren. Ha elolvassuk az 1979-ben, 90. születésnapjára megjelent „Életem. Az asztalosműhelytől az egyetemi katedráig” című önéletrajzi írását, akkor meggyőződhetünk arról, hogy milyen fontosnak tartotta a tanári munkát, az iskolák több típusában is. Ő maga írja ebben a könyvében: „Tudományos munkásságomat nem igen lehet — s nem is szeretném — különválasztani pedagógiai munkásságomtól, mert véleményem szerint nálam ez a kettő szorosan összetartozik. Az igényes pedagógus tudóssá válhat, illetve a jó, kiemelkedő tudós gyakran egyben jó pedagógus is.” Úgy gondolom, hogy ezzel a gondolatával a mai tudósoknak, illetve a mai pedagógusoknak is követendő felfogást fogalmazott meg.

Ebben a rövid megemlékezésben így most elsősorban a pedagógus Greguss Pálra hívnám fel a figyelmet.

A XX. század elején a nyugati polgári pedagógiában és pszichológiában a konzervatív pedagógia ellen erőteljes mozgalomként jelentkezett az úgynevezett reformpedagógia mozgalom. Ezen belül számos irányzat, elképzelés és gyakorlati megvalósítás bontakozott ki. Magyarországon elsősorban az 1920-as évektől figyelhetjük meg e reformpedagógiai mozgalom egyes irányzatainak jelentkezését. Ezek is azonban nagyon gyengén és nem is hosszú ideig éreztették hatásukat a magyar pedagógia elméletére és gyakorlatára. Viszonylag kevés elméleti és gyakorlati pedagógiai szakember vállalkozott arra, hogy egyes modern, új utat jelentő pedagógiai elméletet átültessen a gyakorlatba. Greguss Pál azon kevesek közé tartozott, aki mindazokban az iskolatípusokban, ahol tanított — polgári iskola, tanítóképző, polgári iskolai tanárképző, egyetem — arra törekedett, hogy a reformpedagógia egyik jelentős mozgalmát, a munkaiskola gondolatát érvényesítse iskolai gyakorlatában. Ugyanakkor egész életútja a tudatosan a tanári pályára készülő, elhivatott tanár példáját jelentheti számunkra.

1889. december 30-án született Tornyán. Az elemi iskola öt osztályát is itt végzi el. A szülőfalu természeti környezete már megadta az alapot a mindig a természeti jelenségek iránt forduló fiatal számára. „A természet szeretete talán már itt érlelődött meg bennem” — írja könyvében. Aradon végzi el a gimnáziumot, majd Aradon jár a tanítóképzőbe is. A mai fiatalok

számára is példamutató lehet az a nagyfokú érdeklődés, amit a természet számára jelentett. Mint tanítóképző növendék nagyon sokat jár gyűjtőutakra, és ez jellemző lesz egész életére is. 1910-ben szerzi meg a tanítói oklevelet, és a Budapesti Polgári Iskolai Tanárképző Intézetbe, a Paedagogiumba megy tanulni. A Paedagogium jelenlegi Főiskolánk, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola jogelődje volt. Megható az az emlékezés, ahogyan életrajzában megörökíti a Tanárképző Intézet reá gyakorolt hatását: „A Paedagogiumban eltöltött 3 év egész életemre, elsősorban mint leendő pedagógus-tevékenységemre volt nagy hatással. Általában mondhatom, hogy a pedagógiumi képzés 3 éve alatt mind szellemi, mind fizikai szempontból sokat fejlődtem. Mindezekért örökre hálás vagyok ennek az intézetnek.” Már diákévei alatt bekapcsolódik a tudományos kutatásba is, s folytatja gyűjtőútjait. 1913-ban szerez tanári oklevelet. Két évet tanul az Apponyi Kollégiumban, a Tanítóképző Intézeti Tanárképző Intézetében. Szakvizsgáit növénytanból, állattanból, kémiaiából, ásványtanból és fizikából teszi le. A tudományos tevékenységében is ekkor ér el komoly sikereket. 1914-ben katoná, 1916-ban a Budapesti Tudományegyetemen tesz szakvizsgát. A katonai évek után 1917-ben kerül a csáktornyai állami tanítóképzőbe, s itt kezdi meg gyakorlati pedagóguspályáját. 1919-ben nevezik ki a Budapesti Tanítóképző Intézetbe, s 1919-ben teszi le a doktori vizsgáját is. 1922-ben nevezik ki egykori diákéveinek szép emlékeket és személyiségét döntően meghatározó intézetébe: a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolára tanársegédnek. Ugyanakkor a gyakorlóiskola szakvezető tanára is lesz. 1927-ben a budapesti egyetemen magántanári oklevelet szerez. 1927-ben nevezik ki a debreceni egyetemre, s egyidőben az 1928-ban Szegedre helyezett Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolára is. 1940-ben kerül át a szegedi egyetemre, mint a növénytaní tanszék vezetője, és lesz egyben a szegedi Fűvészkert igazgatója is. Két alkalommal látja el prodekáni, egy alkalommal a dékáni és egy alkalommal a rektori tisztelet. 1955-ben és 1965-ben kapja meg a Munka Érdemrend különböző fokozatait, 1958-ban Kossuth-díjat kap, 1965-ben ment nyugdíjba. 1979-ben — 90. születésnapján — a Magyar Népköztársaság Zászlórendjét nyújtják át neki. Élete során 5 aranydiplomát, 4 gyémántdiplomát, 3 vasediplomát és 1 rubindiplomát adnak át azok az intézmények, ahol egykor diák volt. 1984. március 22-én, 95 éves korában halt meg. Tanári tevékenységének kezdetétől nagy elméleti felkészültséggel és tudatos tanári célkitűzéssel állt a munkaiskola gondolatának szolgálatába. Amikor kinevezik a Tanárképző Főiskolára és a gyakorló iskolába, célul tűzi ki, hogy olyan oktatási módszert alkalmaz, amely a tanulók aktív tevékenységét fejleszti. Ez lesz Greguss tanári tevékenységének meghatározó elve: a tanulói aktivitás, a munkáltatás módszerének következetes alkalmazása. Ezeket az elveket fekteti le a „Munkaiskola elve a tanárképzésben”, valamint a „Munkaiskola elve a természetrajz tanításában” című műveiben. Önéletrajzában ezt írja: „A budai főiskolán, annak gyakorlóiskolájában a munkaiskola szellemében oktattam a biológiát. Különösen a biológiai gyakorlatokat tartottam fontosnak, s ez abban az időben — tehát az 1920-as években — még teljesen újszerű volt.” A tanulóit, diákjait a biológiai gyűjtemények, kísérletek, akváriumok, terráriumok készítésére, végzésére ösztönözte. Sokat vitte őket kirándulásokra, gyűjtőutakra. Rendszeresen — még a tanárképző Főiskolán is — biológiai kiállításokon mutatta be tanítványainak gyűjtőmunkájának és munkatevékenységének eredményeit. Ezekhez az aktivizáló, munkáltató módszerekhez sok útmutatót, jegyzetet készített. Cikkeit, tankönyveit is a munkaiskola szellemében írja meg: „Hogyan csináljunk rügygyűjteményt?” „Hogyan gyűjtsük az erdő és mező növényeit?” stb.

Pedagógia elvét így fogalmazza meg: „Ma is szilárd meggyőződés, amit a gyermek maga csinál, annak sokkal maradandóbb értéke van, mintha a leckeit csak bemagoltatjuk vele. Sokan nem tudhatják (vagy már elfelejtették, hogy a cselekvés iskolájában) a munkáltató oktatást és az alkotó munkára nevelést több mint 50 esztendővel ezelőtt nemcsak hirdették, de az elemi oktatás területén meg is valósították.” Más helyen ezt írja: „A munkaiskola elvét Franciaországban, az Egyesült Államokban, Angliában és Németországban már régóta felhasználják a természetrajz tanításánál. Itt az ideje, hogy ennek a módszernek óriási előnyét mi is kiaknázzuk. Ezzel a módszerrel előkészítjük a gyermeket a leendő praktikus életre, megkedveltetjük vele a kézügyességet, munkával szeretettjük meg vele a munkát, de ugyanakkor fontos ismereteket is közlünk vele. A munkaiskolában azt akarjuk, hogy a tanuló lehetőleg sokoldalúan, a keze munkájával, tehát gyakorlattal szerezzé ismereteit, mert a pusztá szónál ez százszor többet ér.

Ezzel nemcsak azt érjük el, hogy a gyermek dolgozik, de szerintem még ennél is fontosabb az, hogy önállóan dolgozik. A munkára nevelést ne csak hangoztassuk, hanem a gyermek fejlettségéhez képest valósítsuk is meg. A kézimunkának az az óriási előnye is megvan, hogy amit a gyermek egyszer önállóan megcsinált, azt a munka révén meg is értette.”

A munkaiskola pedagógiai elveinek figyelembevételével mond bírálatot a korabeli iskolák természetrajz tanításáról. A következő kritikai észrevételeket teszi:

1. A természetrajz tanítása rendszertani és morfológiai alapokon nyugszik, az egyedek leírása a fő cél és így kevés gondolatot nyújt;

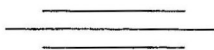
2. kevés benne az élettani vonatkozás, mert nem keresi a szerv és a környezet közötti okozati összefüggéseket;

3. nincs benne kísérlet és gyakorlat, amely nélkül a természetrajz tanítása csupán adat és anyaghalmoz. Ennek hiánya

4. deduktív gondolkodásra, spekulációra szoktatja a tanulót, márpedig a természettudományi megismerés igazi módszere a kísérleten és gyakorlaton alapuló indukció;

5. hiányzik a tanításból ami a legfontosabb és az eredményesség szempontjából is a legértékesebb, tudniillik a tanulók aktív tevékenysége.

E korabeli gyakorlat ismeretében tudjuk igazán értékelni azt, hogy Greguss Pál már az 1920-as években egy modern, a mai pedagógiai elmélet és gyakorlat számára is követendő pedagógia törekvés első úttörője volt.



***Békés, meghitt karácsonyt
és eredményekben gazdag új esztendőt
kíván minden Előfizetőjének,
Olvasójának és Munkatársának***

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

DR. MAGASSY LÁSZLÓ

BDTF Gyakorló Általános Iskolája
Szombathely

A magyar nyelv könyve

A vaskos, szép kivitellű könyv a szerzők szándéka szerint nyelvéírás, a magyar nyelv tényeinek és törvényszerűségeinek, a nyelvhasználat alapvető szabályainak bemutatása. A kötet főszerkesztője: A. Jászó Anna.

Főlépítése keretszerű: bevezetesként ÁLTALÁNOS ISMERETEK A NYELVRŐL ÉS A NYELVTUDOMÁNYRÓL olvashatók, benne némi általános nyelvészeti ismeretek, a nyelvek sokfélesége és rokonsága, rövid áttekintés a nyelvtudomány fejlődéséről, főbb irányzatairól. Ennek mintegy folytatása és lezárása az utolsó fejezet, mely A NYELVTUDOMÁNY INTERDISZCIPLINÁRIS KAPCSOLATAI-ban tömören ismerteti a szemiotikát, a kommunikációelméletet, a pszicho-, szocio- és etnolingvisztikát, a matematikai nyelvészetet.

Ez a keret fogja közre a magyar nyelv leírását a hagyományos HANGTAN—SZÓTAN (szókészlettan, szófajtan, szóalaktan, szóalkotás) — MONDATTAN (egyszerű és összetett mondat, szó szerkezetek) sorrendben. Ezek után áll a JELENTÉSTAN, egy kicsit elszakadva a szótantól, holott tartalmában sokkal inkább ahhoz, mint a mondattanhoz (is) kapcsolódik. Talán indokolta ezt a sorrendet, hogy egy tömbben található így a grammatika, s ezt követi a nyelvtudomány vele egyenrangúnak tartott ága, a szemantika. Nagyon sikerült nek tartom viszont, hogy a hangtan—szótan—mondattan sort a SZÖVEGTAN zárja, így téve teljessé a magyar nyelv leírását. (E recenzió frója épp a nyelv funkcióját hangsúlyozandó megfordítaná a sort, az egésztől haladna a részek felé: szöveg—mondat—szó szerkezet—szó—morféma—beszédhang egymásutánjában).

A fenti zárt tömböt néhány kiegészítő, nyelvi érdekességeket (is) ismertető frás követ, melyek elsősorban a szótnai fejezethez kapcsolódnak: NÉVTANI ISMERETEK, A MAI MAGYAR NYELVJÁRÁSOK és a GYERMEKNYELV.

A MAGYAR NYELV KÖNYVE — szerintem — nem a magyarul vagy a magyar nyelvtant először tanulóknak készült, mert bár világos, egyértelmű, tömör meghatározásai a jellegzetes példákkal minden magyarul tudó számára érthetőek, hanem mert ismételt hivatkoznak a szerzők a tudottnak vélt iskolai nyelvtanoktól eltérő felosztásra, felfogásra (pl. a főnevek esetrendszerre, a teljes hasonulás hangzásra építettsége), vagy a szóban forgó témáról más felfogásokat is ismertetnek (pl. a mondatról, a nyelvi jelről, a szövegről), olykor hivatkoznak más nézetekre, melyeket ismerteknek tartanak (pl. a szó szerkezetekről, a segédigékről). Így nem esnek a szerzők a rossz tankönyvfírók hibájába: csak ez az igaz, csak így jó, hanem mindenkor egyértelműen megfogalmazva saját, kielélt, bizonyított felfogásukat néha szinte választási lehetőséget kínálnak az olvasónak.

Noha a szerzők egyformán fontosnak tartják a nyelv grammatikai és kommunikációs — azaz nyelvhasználati — funkcióját, ez utóbbi — sajnos — háttérbe szorul. (Talán mert ez már inkább a *beszéd*, mint a *nyelv* leírása lenne?) Néhány szerző külön és következetesen szól a nyelvhelyességi tudnivalókról, másoknál inkább csak a nyelvéírásból olvashatunk ki bizonyos nyelvhasználati normákat. Nem mennek túl a legáltalánosabb nyelvhelyességi útmutatásokon, nem is céljuk, „hiszen a Nyelvművelő Kézikönyv minden kérdésben választ ad.”

A MAGYAR NYELV KÖNYVE nem tankönyv: nyelvéírás és nem nyelvtan, mégis jellemzője a *tanulhatóság*. Ezt mutatja felépítése, az egyes fejezeteken és alfejezeteken belül a tipográfiaiailag, az eltérő betűméretekkel és -változatokkal, tördeléssel is biztosított áttekinthetőség, lényegkiemelés, a világos ábrák, táblázatok, a témakörök végén az összegezés. Az élőbeszédhez közeli stílus szinte olvasmányossá teszi a tudományos szöveget. Bár mindenütt megadják a latin

eredetű szaknyelvi szót is a magyar mellett, a szerzők többsége következetesen csak ott használja az idegent, ahol nincs tömör, egyértelmű magyar megfelelőjük. Az előadás világosságára jellemző, hogy e sorok frója a könyvből egy-egy részletet felolvasott tizenegy-tizenkét éves tanítványainak, akiknek többsége nemcsak vissza tudta adni kérdésekre az egyszer hallottak lényegét, hanem maguk is mondtak még példákat. Köszönhető ez a világos leírás, magyarázat bizonyára annak is, hogy a szerzők pedagógusjelöltek oktatói is, s a jelölteknek tanáruk stílusa egyúttal példa majdani tanításaikhoz.

Hogy A MAGYAR NYELV KÖNYVÉ-t pedagógiai munkaként is olvastam, használtam, a fentiekén kívül valószínűleg az is oka, hogy készült hozzá MAGYAR NYELVI GYAKOR-LÓKÖNYV (szerk.: *Hangay Zoltán*), melynek hat és fél száz gyakorlata azonban alig érinti a nyelvhasználatot, sőt annak részét: a nyelvhelyességet sem; megmarad a grammatika gyakorol-tatásánál. Kár.

A. Jászó Anna szerkesztette nyelvéleírás az a kézikönyv, amelyet haszonnal forgathat mindenki, akit érdekel anyanyelve, s akinek érdeke, hogy minél alaposabban, a legújabb tudományos felismerésekkel is megerősítse, kiegészítse vagy módosítsa meglevő ismereteit. Ez utóbbiak közül különösen a magyartanároknak lehet mindennapi munkájukban segítőjük A MAGYAR NYELV KÖNYE.

Trezor Kiadó, 1991.

DR. FÖLDES CSABA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Lengyel Zsolt: Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák

A szerző — magánkiadásban megjelent — jegyzetével nyelvszakos főiskolai és egyetemi hallgatók, valamint nyelvtanárok számára kíván indítatásában és tartalmában korszerű kompendiumot rendelkezésre bocsátani.

Kiindulópontként az a felismerés szolgál, hogy napjaink magyarországi nyelvoktatási pedagógiájában még mindig a megtanítási stratégia dominál a megtanulási stratégiával szemben: vagyis pontosabban ismerjük, milyen módszereket alkalmazzon az anya- vagy idegen nyelvet oktató, mint azt, milyen eljárásokkal él maga a nyelvtanuló egy-egy nyelvi jelenség birtokbavételekor. A kötet másik alappillére, hogy a teljes nyelvi kompetencia határait a hagyományosnál tágabban húzza meg, így ideérti

- az anyanyelv orális (hangzós) formájának elsajátítását,
- az anyanyelv írott formájának megtanulását (az írás-olvasás elsajátítását),
- az első idegen nyelv megtanulását.

A fentiekből fakadóan a jegyzet elméleti körvonalazását a főként az angolszász orientált kutatásokban egyre tágabb teret hódító ún. „educational linguistics” nyújtja, amely éppen arra hivatott, hogy a nyelvelsajátítási folyamatok mikéntjére fényt derítsen. Ezen kortárs nyugat-európai és amerikai szakirodalmi forrásokra hivatkozva a szerző tehát az anyanyelv hangzós és írott formájának, valamint az első idegen nyelvnek a birtokbavételét szerves egységként fogja fel. A három területet nem egymásutániségében — ahogy az az esetek többségében kronologikusan következik — dolgozza fel, hanem egyfajta összegző, szintetizáló ábrázolásra törekszik. Ezt úgy igyekszik elérni, hogy néhány centrális jelentőségű fogalmat, tárgyszót kiragad, és azok köré csoportosítja a vizsgált három alpontra vonatkozó legfontosabb ismeretanyagot.

A bevezető fejezet után ennek szellemében öt fő témacsoport áll a jegyzet fókuszában. A gondolatsort az „öröklött-szerzett” dichotómia vizsgálata nyitja. Itt, de a későbbiekben is

különbös jelentőséget kap a N. Chomsky nevéhez fűződő generatív transzformációs nyelvtan, pontosabban az annak második, de méginkább harmadik fejlődési szakaszára, változatára, az ún. univerzális grammatikára jellemző „innáta” (7. o.) (nativista) elmélet —, amely a nyelvi alapképességeket velünk születettnek tekinti. A szerző végigkíséri a genetikusan kódolt és a környezeti hatás viszonyát, hiszen mindegyik oldal — bár különböző mértékben — szerepet játszik a hallott, az frott és az idegen nyelv elsajátításában.

A második — terjedelmében rövid — fejezet az adaptációt, az alkalmazkodást elemzi, természetesen megkülönböztetve a szorosan vett, szervi alkalmazkodást a pszichológiai, mentális jellegű adaptációtól.

Egyik központi kérdéskörként az elsajátítási folyamat jelentkezik, két összetevőre: produkcióra (létrehozásra) és a percepcióra (értésre) bontva. Ehhez szervesen kapcsolódik a következő gondolatsor, mely a „Mit tanulunk?” címet viseli. Üdvözlendő, hogy itt a két-, ill. többnyelvűség problémáiról is szó esik. Legbővebb terjedelem — joggal — a „Hibák az elsajátítási folyamatban” témájú fejezetnek jut. Különösen az anyanyelv frott formájára vonatkozó fejtegetések kapnak tág teret, ahol a szerző nem kis részben saját vizsgálatainak eredményeképpen gazdag empirikus anyaggal és elméleti tanulssal szolgál a témában tájékozódni kívánó olvasó számára. Az idegen nyelvek oktatásához pedig az elméleti összefüggések, hasznos gyakorlati tanácsok megfogalmazására adnak lehetőséget.

Szerencsés, hogy az egyes fejezetekhez közvetlenül csatlakozik az igen gazdag irodalomjegyzék, mely főként modern angol és amerikai publikációkra irányítja a figyelmet, lehetővé téve az adott témakör további elmélyültebb stúdiumát.

Formai apróságként megemlíthető, hogy célszerű lenne a későbbi kiadásokban egységesíteni az irodalmi apparátus rendszerét, mivel a megjelenési hely és a kiadó feltüntetésének sorrendje itt-ott ingadozást mutat. Egyidejűleg a néhány elírás is javítandó, pl. az 59. oldalon *Weigt* szerepel, a hatvanötödiken *Weight*.

A szerző gondolatfűzése, érvelése alapján meggyőző, előadásmódja kellően didaktizált, példái révén általában jól követhető. Megfogalmazásában tömör és precíz, éppen ebből adódóan néhány helyen talán — amennyiben a terjedelmi határok megengedik — érdemes lenne a mondandót még részletesebben, magyarázóbban kifejteni, pl. az elsajátítási folyamat, valamint annak útjai és objektumai vonatkozásában. A gyakorlat oldaláról közlítő olvasó bizonyára hálás lenne az absztraktabb tartalmak bővebb értelmezéséért, pl. a betű-graféma-hang-fonéma viszonyról esetleg nem ártana a táblázathoz némi további interpretáció.

Külön figyelmet érdemel a kötetet záró glosszárium, mely 88 nyelvészeti és nyelvpedagógiai szakkifejezés definícióját és/vagy interpretációját tartalmazza, nagy segítséget nyújtva ezzel a kortárs szakirodalomban kevésbé jártas olvasónak. Az egyes korábbi fejezetekben az értelmezendő terminusokat csillag jelzi. A szójegyzék kétségtől való hasznosságát nem vitatva, szabad legyen néhány elvi és gyakorlati megjegyzést tenni. Nem minden esetben világos, melyek voltak a válogatás elvei, hiszen néhány kifejezés viszonylag ismertnek tekinthető, pl. *célnyelv* (121. o.), *gyakoriság* (124. o.) vagy *kisebbségi nyelv* (127. o.), míg a kompendium több olyan, bizonyára sok tanárjelöltnek gondot okozó megfogalmazást is tartalmaz, mint pl. *cerebrális lateralizáció* (51. o.) vagy *extrapolálás* (50. o.), melyeket a szerző nem definiált. Akadnak fogalompárok, melyeknek a szövegben mindkét tagja előfordul, pl. *ontogenetikus/filogenetikus* (7. o.), de a szójegyzékben csak az egyik szerepel (az *ontogenetikus* — 134. o.). Néhány esetben a glosszárium lényegében a szövegben már megadott magyarázatot ismétli, pl. *anyai beszéd* (20—21., ill. 119. o.), *archifonéma* (38., ill. 119. o.), vagy ha ellenkező nézőpontból tekintjük: már a szövegben, előrehozva is megtalálható az értelmezés. Előfordul, hogy a címszó — a definíció klasszikus logikai-ismeretelméleti szabályai szerint — nincs fogalmilag meghatározva, helyette egyfajta rövid értekezést találunk, pl. „filter: A tanuló nem képes a kapott nyelvi anyag valamennyi részletének elsajátítására, ebben a nyelvi és pszichológiai természetű filterek játszzák a főszerepet” (123. o.).

A kiadvány egészét figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy kiemelendő erénye a legkorszerűbb nemzetközi szakirodalom kreatív felhasználásában, a magyar olvasó számára történő hozzáférhetővé tételében rejlik. A szerző kötetével újszerű szempontok modern megvilágítását

nyújtja, miközben naprakész ismereteket közvetít, melyek alkalmazhatók, sőt alkalmazandók a magyarországi anya-, nemzetiségi- és idegen nyelv oktatásában egyaránt.

Veszprém, 1993. 138 oldal.

FRISNYÁK TÜNDE

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
II. történelem—szociálpedagógia szakos
Eger

Örök utak, örök források

Történelmi kortól és kultúrától függetlenül az emberiség nagy kérdése, hogyan találja meg létének értelmét. A válasz az: egyén akarata szerint változó: lehet aszketizmus, élvezethajhászás, művészi kinyilatkoztatás, de lehet Isten- és emberszeretet is.

Világunkban, ahol annyian tagadják az Alkotó létét is, ahol az ember a legnagyobb értéknek a saját autonómiáját tartja, ahol egymással ellentmondó filozófiák próbálják az élet célját megtalálni — végre gondolatíságában és mondanivalójában átütő erejű munkát tarthatunk kezünkben, mivel az örök értékű mű szép magyar nyelvünkön is olvasható már.

Aquinoi Szent Tamás: Előadások a Tízparancsolatról című műve a hívős értelem tiszta fényénél mutatja meg, hogy Isten akarata megfellebbezhetetlen, és azt teljesíteni annyi, mint igazi emberi életet élni. Észrevétlenül plántálja belénk az örök igazságot — azt, hogy sohase feledjük, lényünknek van egy sajátos szférája, melyet akaratumk szerint bármikor teljesen átalakíthatunk: a szívünk.

Legyünk hát érzékenyek e múltból ránköszöntő — de ma éppoly aktuális gondolatokra, majd segítségükkel vértessük fel magunkat a saját és társaink életét is megrontó bűnök ellen. Érezzünk rá, hogy miközben szemünkkel követjük a sorokat, tízszer, százszor többet kap szellemünk. Megindít; szinte képtelenség mechanikusan olvasni, minden megelevenedik, életszerűvé válik, s percenként éljük át a felismerések izgalmas, lázba borító élményét. Ugyanakkor világosan átlátjuk magunk és mások esetleges hibáit, melyeknek talán eddig kevés jelentőséget tulajdonítottunk, s rögtön mellette rátalálunk a megoldásra, a helyes útra is.

Aktív interiorizációnk során a legfontosabb, amit sugall a szerző, hogy Alkotónkat szeretetből féljük, és ne félelemből szeressük.

Parancsokról természetesen csak akkor beszélhetünk, ha két értelmes lény áll egymással szemben: az egyik, aki parancsol, a másik, aki megérti és teljesíteni képes. Jelen esetben Isten létét kell hinnie annak, aki elfogadja a parancsolatokat, akaratát az Alkotóéhoz igazítva.

A Tízparancsolat apodiktikus, azaz ellentmondást nem tűrő kijelentéseket, illetve felszólításokat tartalmaz — Ne tedd ezt, ne tedd azt —, ezért sérelmezi vele a mai ember autonóm törekvéseit, pedig ez nem más, mint az örök törvénynek pedagógiai jellegű megfogalmazása. Mert egy gyermek vagy egy egyszerű ember sokkal jobban megérti a tilalmat, mintha valami pozitív dolgot mondanak neki. A pozitívum elfogadásához belátás szükséges, s ez egy magasabb lelki fejlődési fokot feltételez.

Ezek a kijelentések az Őszövetségben hangzottak el, mely tudvalevőleg nem a végleges Isteni szó az emberiséghez, hanem csak előkészítő Krisztusra, ezért az Ő ajkáról hangzott el mindez pozitív formában és még rövidebben: „Szeresd uradat mint Istenedet, és felebarátodat, mint tenmagadat.” Itt már megrajzolt maga az eszmény is. Egy szobrász, hogy elgondolásához hű tökéletes művet hozzon létre, le kell faragnia az oda nem illő felesleges anyagot, mely csak rontaná az összképet. Alkotónknak azért kell „leszednie” rólunk a bűnt, és kell etikai normatívákat megállapítania, mert természetünk rosszrahajlóvá vált. S mivel Ő teremtetett bennünket, egyedül Ő mutathatja meg milyen magatartás van összhangban a természetünkkel.

Az emberi magatartásnak kell hogy mértéke legyen. Meghatározhatja ezt a mértéket saját léte, ezt nevezzük természet törvénynek. De akik értelmükkel belátják és vallják, hogy az emberi lét viszonylagos — mint maga az egész világegyetem is —, bízván várhatnak eligazítást a lét ősforrásától, akit Istennek neveznek.

S hogy miért nem több tucat, esetleg még ennél is több a parancsolatok száma? Mert Alkotónk — ki a legfőbb tanítónk — tudta, hogy pedagógiai szempontból a sok a kevés. Éppen ezért világosan, tömören fogalmazza meg kívánalmait, de mégis olyan módon, hogy aki betartja azokat, úgy érzi, hogy minden apró életrezdülésében visszatükröződnek.

A Tízparancsolatban többféle rendszert is felfedezhetünk, íme egy.

Első parancsolat: Kifejezi az Alkotónak kijáró kizárólagos tiszteletet, az imádást.

Második parancsolat: Hogy ennek pozitív formában, szóval is kifejezést kell adnunk.

Harmadik parancsolat: Hogy az ember mint közösségi lény is dicsérje az Istent. (E parancsolat tételes Isteni rendelkezésnek tekintendő, szemben a többivel, melyek természet törvények.)

Negyedik parancsolat: A múltra, azaz a szülőkre tekint.

Ötödik parancsolat: A jelenre, az emberi élet tiszteletére tekint.

Hatodik parancsolat: A jövőre, az emberi élet folytatásának a megszentelésére int.

A hetedik, nyolcadik parancsolat az ember életterét szabályozza.

Hetedik parancsolat: Anyagi javakhoz való jog.

Nyolcadik parancsolat: Lelki javakhoz való jog, az embernek joga van a becsületéhez, tekintélyéhez mások előtt.

Kilencedik, tizedik parancsolat: Az ember gondolatvilágának a tisztaságát szabályozza.

A bűn mindig gondolatban születik meg. De igazán bűnről csak akkor beszélhetünk, ha erre a szív is igent mondott, és az akarat a rosszal azonosul. Aquinói Szent Tamás olyan értékek megszerzésére indít bennünket, melyek cselekvő mivoltuk által determináltak.

„Az embernek nem szabad ölebe tett kézzel várakoznia. Mert az istenország olyan, mint a tágas tenger, de a hálótak nekünk kell kivetnünk. Olyan az istenország, mint a drágagyöngy, de ezt a gyöngyszemet nekünk magunknak kell megkeresnünk. Olyan az istenország mint az elrejtett kincs, de nekünk kell kiásnunk.”

— Aquinói Szent Tamást idézve: Útitárs —

A múltból szól hozzánk, de jövőképünket rajzolja. Múltunk egyértelmű — jövőnk bizonytalan. Egy lehetőségünk van: öltük magunkra a szeretet palástját, s ragyogásával mutassunk példát mindazoknak, akik téves úton járnak, vagy bizonytalanok.

S hogy honnan merítsük az ehhez szükséges erőt, tudást, hitet? Aquinói Szent Tamás kimondott és kimondatlan kérdéseinkre is választ ad. A skolasztikus filozófus az egész Tízparancsolatnak az autropológiai jellegét emeli ki, anélkül, hogy annak kinyilatkoztatott voltát a legkisebb mértékben is megkérdőjelezné. Röviden beszél az embernek a mindenségben elfoglalt helyéről, megmutatja azt, hogy hogyan fakadnak a cselekedetei emberi mivoltából, és a jónak vagy a rossznak nemcsak azért van jelentősége, mert azt az Alkotó kijelentette, hanem azért is, mert ezeket az emberi természet törvényei is így indokolják.

Mindezt a disztinkciók biztos sebével és tökéletes logikával mutatja be. Ebből érthető, hogy a mű önmagáért beszél, és első olvasásra mondanivalója evidensnek tűnik.

Lehet, hogy a szerző, amikor ezeket elmondta, jó középkori nápolyi hallgatósága hiányolta Nála azokat a csodás történeteket, amelyeket másoktól megszokott, de mi hálásak lehetünk Aquinói Szent Tamásnak, hogy a tiszta forráshoz elvezetett.

Ariadné fonala

Új kulcsot adott Győri Gyula, a jászapáti gimnázium nyugalmazott tanára mindazok kezébe, akik anyanyelvünk jó ismerői akarnak lenni, akik felelősséget éreznek eme fontos és nélkülözhetetlen eszközünk állapotáért. A tetszetős kiállítású könyvecske csakugyan számos nyelvi-nyelvészeti probléma megoldásához nyújt segítséget. Felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy a nyelv évezredekkel korábbi kultúrák elemeinek is megőrzője, továbbadója, fejlesztője.

Ilyen szempontból azért igen jelentős hiánypótló mű, mert a latin nyelv oktatása évtizedeken át háttérbe szorult, és ennek következtében az az alap, melynek birtokában a szóban forgó fordulatokat jól használhatnánk, meggyöngyült vagy legalább valamelyest halványult. Ez a munka újra a maga konkrétságában állítja elénk a görög és római klasszikus múlt számos szellemi hagyatékát. Ennek ismeretében valóban újra közelebb kerülhetünk az antik szellemiséghez, kultúránk egyik fontos ihlető forrásához.

A címben szereplő fordulat „ma elterjedt jelentésében: zűrzavaros, veszélyes és bonyolult helyzetből való kijutást, szabadulást lehetővé tevő segítség, ötlet” (17. p.). A szerző számos szócikkhez magyar irodalmi idézeteket társít, s ennek segítségével nyomon követhető az ősi fordulat magyar nyelvhasználatba való beépülése. Ezt követi a mitológiai vagy egyéb háttér tömör, de igen pontos ismertetése. Valójában tehát a fordulat élete tárul fel előttünk. Ebből a szempontból tehát a szerző követi az állandósult szókapcsolatok (frazeológia) eljárását (vö. O. Nagy Gábor munkássága!). Az említett szakember és sokan mások azonban a magyar szóalképzés értelmezését, élettanát alkották meg. Győri Gyula viszont a klasszikus filológia eszköztárát mozgósítja, és így tárja fel nyelvhasználatunk nem lényegtelen eszközkészletét.

Ez a munka nagyon sok ember nyelvhasználatbeli tudatosságát segíti elő. Az iskolás ifjúság a *Nota bene!* című korábbi munkájával együtt valóban jelentős segítséget kap a magyar irodalom tanulmányozásához, de egyáltalán a 16–19. századi frászművek megértéséhez. Ezekben a művekben ugyanis szép számban fordulnak elő olyan fordulatok, amelyek ma már nem részei a mindennapi társalgásnak, de a mai frászműveknek sem. De szólhat ez a mű az értelmiség, a leendő pedagógusok jelentős részéhez is, hiszen a passzív ismeret életre keltésére, élővé tételére is alkalmas, ahhoz jelentős segítséget nyújthat.

Ugyanakkor szükségképpen felhívja a figyelmet számos mitológiai és történelmi személyre is. Az emberi képzelet szülőit és a valóban élt, létezett személyek alkalmasak arra, hogy egy életforma kései hírnökei legyenek, az életminőséget tapinthatóvá, értelmezhetővé tegyék, és ennek következtében az emberiség közös, nagy erkölcsi értékét mai életünkkel szembeállítsák.

Fontos szerepet játszhat az alkotás abból a szempontból is, hogy a kissé megkopott értékek számbavételével, pontos értelmezésével, majd használatával megfrissítsék mai magyar nyelvünket, tartalmasabbá, pontosabbá tegyék, tegyék azt. Az idegen nyelvek pontos és lehetőleg részletező ismerete csak akkor érhető el, ha sajátunkat nagyon alaposan, részletezően ismerjük — beleértve a jövevény- és idegen szavakat is —, hiszen különben sem megfelelő, sem az eltérés nem értelmezhető igazán, a maga funkcionális gazdaságában.

Több síkon segít szerzőnk az olvasónak abban, hogy egy-egy jelentős nyelv hogyan örökölt át leglényegesebb vagy az adott pillanatban legfontosabb elemeit. Egyrészt kifejezések, szókapcsolatok, másrészt egy-egy szó kap helyet a magyarázott anyagban: *archimedesi pont*, *argus szemek*, *gordiuszi csomó*, *alfa és omega*; *odisszea*, *amazon(ok)*, *mecénás* stb. Ennek során szinte minden változás, átalakulás értelmezésére sort kerít a szerző. Nyilvánvalóvá válik az olvasó előtt, hogy az anyanyelvre vonatkozó törvényszerűségek — megváltoztatva a megváltoztatandókat (*Nota bene!*) — érvényesek erre a holt nyelvre, azaz a latinra is. Anyanyelvünk rendszere tehát

erős, erőteljes, annyira, hogy az idegen szavakat, neveket beilleszti hangzós- és funkciórendszerébe.

A legtöbb szó, név csak egyszer fordul elő a jeles gyűjteményben, néhány azonban több állandósult szókapcsolat alkotóeleme: Achilles (4), Szokratész (3), és további nyolc név két-két alakulat kulcsszava. Ez az arányérzék is a szerzőt dicséri, hiszen ezzel arra is készítheti olvasóit, hogy egy idő után maguk is búvárlói legyenek nyelvünk ilyen és hasonló jelenségeinek.

Az említett és számos más, igényes látásmódra valló megoldás propagátora dr. Győri Gyula új munkája. Szívből köszönjük neki, és további eredményes munkálkodást kívánunk neki.

(Ariadné fonala. Naponta megidézték antik hősök. Antik eredetű kifejezések, szókapcsolatok — magyarázatokkal.)

Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1992. 120. p.

DR. DOMONKOS JÁNOS

Fővárosi Iskolászanatórium
Budapest

Gróf Batthyány Zsigmond: Őseim

Figyelemre méltó a Batthyány Társaság kiadásában megjelent könyv, amelyben Németújvárott, gróf Batthyány Zsigmond, a boldog emlékű dr. Batthyány Strattmann László herceg, a „szegények orvosa” unokája — a családi emlékezetre és magánlevéltáraikra is támaszkodva — megírta családjá ezer éves történetét. A történeti felfogású munka végigkíséri, s a történelmi Batthyány-család szemszögéből láttatja a Batthyányak történetét Magyarország ezredévében. Alaphangját — jellegének megfelelően — a bevezető gondolat sor szövegezteti meg: — A Batthyányak nevezetes családtagjainak történetét gyermekkorom óta hallgatom, s az utolsó évtizedben érlelődött meg bennem a gondolat, hogy összegyűjtem az apáról fiúra szálló emlékeket ... Feladatomból a Batthyány-család és a magyar nemzet alázatos szolgálatát tekintetem. — Ez a magán-történelem itt-ott eltér a tankönyvekben leírtaktól, eltölödhetnek hangsúlyok, s néha általunk kevésbé ismert Batthyány-hősöket emel ki; a közvetlen kapcsolatteremtés szándékával. Szinte személyes találkozást teremt a Batthyányak és a ma olvasók között. Tisztelegve az ősök előtt, hozzá kíván járulni e tárgyban végzendő kutatásokhoz is. Ismeretterjesztő adatokkal, kordokumentációs képekkel, pontos családfa-ábrákkal, újabb adalékokkal gyarapítja és hitelesíti az egyik legkiemelkedőbb, legrangosabb történelmi magyar család, a Batthyányak történetét a 10. század közepétől a 20. század közepéig.

A család első ismert őse, a magyar történelemben is jelentős szerephez jutó Őrs vezér: a Németújvári és Kővágó-Őrsi Batthyány család egyik névadója. Később: II. András tragikus uralkodását Katona: Bánk bán-jából ismeretes, amelyben a békétlen Mikhál bán alakját II. Miskéről formálta az író. A Batthyány családi történetírás szerint Miske II. András udvari embere maradt, de megerősítette a Kővágó-Őrsi kastélyt, mely menedékhely is szolgált. „Miske de Kővágó-Őrsi Magister” — olvasható a németújvári várban őrzött portréja alatt. Ez a Magister azt jelentette, hogy rábízták Béla hercegnek — a későbbi IV. Béla királynak — a nevelését.

Gyakran hivatkozunk a Batthyányakra, sokszor anélkül azonban, hogy igazán ismernénk. A könyvből élénk társul, hogy a magyar történelemben az első és utolsó ismert horka Kál ősök és Vér Bulcsu; az első kancellár-Mátyás esztergomi érsek, az utolsó nemzeti nádor Batthyány Lajos herceg, az első felelős magyar miniszterelnök (aki az első vértanú miniszterelnökünk is) gróf Batthyány Lajos: mind ugyanaz a nemzetség, mely Magyarországot élt vagy halt. (Egyébként Batthyány György de Kővágó-Őrsi nevében szerepel először a Batthyány név még együtt a Kővágó-Őrsivel, míg aztán fiai, unokái névhasználatában teljesen elmarad az ősi jelölés.) A szerző szemléletes áttekintést nyújt a család erdélyi, németújvári; a hercegi és a grófi ágáról.

(I.) Boldizsár 1484 és 89 között Kőszeg várának kapitánya volt. Korábbi érdemeiért Mátyás király a család címerét kibővítette: a pelikánhoz egy szájában kardot tartó oroszlán társult, amely egy sziklabarlang bejáratában áll. Mátyás azzal indokolta az új címerállatot, hogy „nemcsak megbízható és hű vagy, hanem sziklaszilárd és bátor, mint egy oroszlán”. Ettől kezdve lett Fidelitate et fortitudine a család jelmondata.

Kiemelést érdemel a Batthyányak levelezése. Fennmaradtak a korai századokban írott szép, magyar nyelvű levelek, közöttük Balassi Bálint és Zrínyi Miklós költők levelei is. S ami meglepő, nemcsak a régi magyar családok tagjai, de a frissen beházasodott külföldiek is magyarul írtak.

Megtudhatjuk, hogy ki volt az a Batthyány, aki felépítette a budai Dísz téren álló Batthyány-palotát; s ki volt közöttük a jellegzetesen barokk főpap, aki a pozsonyi püspöki palotát.

A szerző ilyen kevésbé ismert családi legendákat is őriz:

— Az 1867-es kiegyezés után Erzsébet királyné szeretett volna személyesen is kibékülni a szabadságharcban szerepet vállalt magyar családokkal, így elsősorban a kivégzett miniszterelnök fiával (az 1846-ban született Elemérről), aki híresen szép és elegáns fiatalember volt. Erzsébet megkérte az akkorra már közeli barátjává lett gróf Andrássy Gyula magyar miniszterelnököt, hogy mutassa be neki Batthyány Elemért. A titokban előkészített és meglepetésnek szánt találkozó Andrássy pesti palotájában játszódott le, de kishíján meghiúsult. Ugyanis a gyanútlanul belépő Elemér, Andrássy szalonjában megpillantva a királynét, hirtelen sarkonfordult és távozni akart.

Andrássy kiszámította az ifjú szándékát, elé került, s nem menekülhetett az Erzsébettel való találkozástól. Így megismerkedvén, Batthyány megenyhült a tüntetően magyar-barát, s magyarul beszélő Erzsébet kedvességétől, s elfogadta meghívását a gödöllői kastélyba is.

Egy ízben aztán Batthyány Elemér Erzsébet királynéval lovagolt ki a gödöllői parkba, amikor szembe lovgolt velük Ferenc József. A király elhaladtában szalutált, de Batthyány Lajos fia elfordította a fejét, s nem vett tudomást apja hóhérajáról. A dolog természetesen titokban maradt; a kiegyezés után Ferenc József nem akart még egy „Batthyány-ügyet”.

A történetek szemszögéből jelentős dokumentum, de kultúrtörténetek, kutatók számára is érdemesek adalékokkal szolgáló mű írója végül megjegyzi: — A Batthyány-család grófi ágának leszármazási táblázataiból kitűnik, hogy néhány elágazásukat elhagyva vagy igen vázlatosan érintve, nagyszüleimig vezetek a családfát. A boldog emlékü dr. Batthyány Strattmann László hercegig, aki anyai nagyapám volt, és Batthyány Zsigmond grófig, apai nagyapámig. —

Művelődéstörténeti jelentőségű mű. A magyar sorskérdések iránt elmélyültebben érdeklődők számára: szakmunka.

Batthyány Társaság, Budapest, 1992.

Mi a magyar?

SZERKESZTETTE: SZEKFŰ GYULA

A mű a Magyar Szemle Társaság 1939-ben napvilágot látott kötetének reprintje, amelyben a magyar értelmiség — írók, művészek, tudósok — színe-java próbált történelmünk sorsfordító idején, a második világháború küszöbén válaszolni arra a kérdésre: MI A MAGYAR? Babits a magyar jellemről, Keresztúry Dezső az önismereti utunkról, Zsirai Miklós nyelvünk alkatáról, Kodály a magyarság megnyilatkozásáról a zenében, Zolnai Béla a magyar stílusról, Szekfű Gyula a magyar jellemről, Eckhardt Sándor a magyarság külföldi arcképéről foglalta össze nézeteit, Gerevich Tibor pedig az új magyar művészettörténet, képzőművészet körvonalait vázolta fel. A szerzők gondolataikat útbaigazításnak szánták a jóhiszemű magyaroknak, „akik a kíméletlenül ránk rohanó szellemi áramlatok, propagandák káoszában, amikor magyar magyarra mutat mint rossz, gyöngé, hamis, beteg magyarra, nem tudják többé, mi is az igazi magyarság”. Így született meg az az átfogó mű, amely maig a nemzeti önismeret egyik alapvető munkája. Legtöbb gondolata ma is idősebb, tovább építésre alkalmas; melyet betűhív szöveggel, de felújított képanyaggal ad közre most a Helikon.

A TRIANONI BÉKE mesterséges határok közé kényszerítette a magyarságot. Az új helyzetben — mindenekelőtt az elszakított területek népével kapcsolatban — egyre égetőbbé válik a kérdés: mi tartja fenn így a magyarságot, mely rétegekbe kell gyökeret vernie, ha nem akar a szelek játékává válni, midőn az állam védősátorát elvitte felőle a fergeteg? A magyarság a művelődés sáncain kénytelen megvetni a lábát, s a szellemi szolidaritás azon kötelékeit kell megerősítenie — vallja Keresztúry Dezső —, amelyekkel a közös történelmi sors, a közös haza és rokon vér fonták össze a népet.

Ravasz László kifejti, hogy a magyarság értékét az biztosítja, hogy az emberi szellemnek sajátos minőségét adja. Olyant, amilyent e világon senki más nem ad, csak a magyar. A magyarral az emberi szellem gazdagabbá, változatosabbá lesz. Ezt érezte ösztönszerűen Széchenyi, amikor arról beszélt, hogy az emberiséget meg kell ajándékoznunk egy nemzettel: a magyarral. Önálló, tiszta formájú, egyeneslelkű nemzettel. Ezt meg is tette a magyar. Ezer esztendő alatt egy darabnyi földön nagy erkölcsi és szellemi erőkről tett tanúbizonyságot.

Babits a magyar nép nyíltszeműségét és nyílt szelleműségét emeli ki. Kultúrája 900 év óta együtt halad Európáéval; az idegent egy évezreden át vendégszeretettel ölelte magába. Nyelvünk a legmásfajtabb elemeket tudta befogadni anélkül, hogy jellegét elvesztette volna. Országunk sokszínűsége, történetünk viszontagságai hozzászoktattak a benyomások folytonos záporához. Nyíltsággal fogadjuk a szellemi élményt is. Irodalmunk egyik büszkesége a műfordítások sokasága és kitűnő volta. A magyar szabadságszeretet lényege pedig Zrínyi jelszába foglalható össze: NE BÁNTSD A MAGYART! Hisz minden nemzeti küzdelem nálunk tulajdonképpen csak védekezés.

A magyar emberre biológiai alapon is, a szó szoros értelmében áll a költő szava:

*„Áldjon vagy verjen sors keze,
Itt élned s halnod kell.”*

Zsirai Miklós: — Vallásunk, művészetünk, tudományunk és jogrendünk éppúgy Európáé, mint a mienk. Egyedül a nyelvünk a mi külön sajátunk és senki másé. Bástyánk, lélekgyepünk, védelmi rendszerünk, hódító hadseregünk; szent kapunk, amelyik kizár és befogad, menedéket nyújt és otthonunkat jelzi. Ezt beszélni és művelni: az igazi *Ars Hungarica*. — mondja Ravasz Lászlóval.

— Ha azt keressük, hogyan fejeződik ki a magyar népi-nemzeti jelleg a magyar költészetben, akkor legkiválóbb szellemeinkhez kell fordulnunk — mondom Farkas Gyulával —, azokhoz, akiket a nemzeti köztudat halhatatlanoknak érez. Miként a magyar — Európa térképén — különböző történeti erők gyűjtőpontjában mindig megőrizte létét, úgy a magyar költő is, minden külső hatás ellenére — legnagyobb egyéniségeiben — felemelkedett európainak.

Kodály Zoltán tanulmánya keresi az utat, mely az alkotó művészt erőinek forrásához, a népi kultúrához vezeti. A kötet munkatársai közt talán ő érzi át legjobban minden nagy magyar alkotó gondját, a nyugati és népi örökség összeegyeztetését: „Egyik kezünket még a nogáj-tatár, a votják, cseremisiz fogja, másikat Bach és Palestrina. Össze tudjuk-e fogni e távoli világokat?”

Gerevich Tibor: — Midőn a magyar művészek a jáki mesterektől a Kolozsvári-testvérekig és Kassai Jánosig megélenkítik Bécs művészi életét, Magyarország nagy, erős birodalom. A jáki apátsági templom építésének és pazar díszítésének idején, IV. Béla korában könnyen kiheverte a tatárdúlás epizódját; teljesítvén hivatását a művelt Európával szemben, hogy azt megvédelmezze. Nagy Lajos korában Európa egyik legmodernebb állami és gazdasági berendezésű, katonai, politikai és műveltségi erejével egyik erős országa. Zsigmond idejében a nemzetközi politika egyik legfontosabb tényezője, küzpontja. Korvin Mátyás alatt hatalma, tekintélye egyre emelkedik, műveltsége fényesen ragog. A reneszánsz és humanizmus eszméit Olaszország után elsőnek vette át s közvetítette nyugati, északi szomszédai felé. A magyar történet tragikus határpontjáig, Mohácsig a művészet terén Ausztriával szemben Magyarország

volt a többet adó fél. Ez a viszony később az ország szétदारabolása és az abból folyó vérvesztés következtében megváltozott, bár a közös forrás, amelyből Ausztria és örökös tartományai, valamint — részben Bécs közvetítésével — Magyarország és Erdély merítettek. Olaszország, az olasz művészet volt.

Történeti, egyháztörténeti okok hozták létre a magyar művészet korai századainak latin-mediterrán, olasz és francia igazodását, amit megkönnyített a magyar szelemi alkat összetétele. A magyar alkotó művészetet az Európaszerte kisugárzó olasz és francia hatás nevelte. A magyar művészet leggazdagabb stíluskorszaka — amely leginkább felelt meg gondolkodásmódjának és művészi temperamentumának, a román volt.

Helikon, Budapest, 1992.

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Gondolatok a nevelésről

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola kiadója február végén jelentette meg Gácsér József: Gondolatok a nevelésről, Pedagógiai antológia I. című könyvét.

A *kötet mottója*: „A tanárt nem a pápaszem, a notesz és a tekintély teszi, hanem a lélek és az értelem csodálatosan egyesült fogékonysága a gyermek álmái és vágyai iránt.” (Juhász Gyula).

A könyv pedagógiai nézeteket, elképzeléseket, véleményeket ad közre, azzal a céllal, hogy az olvasó egy kicsit eltöprengjen mindazon, amit a magyar nevelés történetének gazdag tárháza tartalmaz.

Az 52 évesen elhunyt Hegedűs András pedagógiai író, irodalom- és neveléstörténész tanulmányaiból megtudhatjuk, hogy a nevelésben az érzelmi töltés, a nemes indulat, a szfin, az érzelmi invenció, a személyes példa ugyanolyan fontos, mint a didaktikai precizitás, a csiszolt módszerek és az ismeretek alaposága.

Megismerhetjük Arany János, Juhász Gyula, Móra Ferenc, Németh László, Imre Sándor pedagógiai nézeteit is a nevelésről és az oktatásról.

Széchenyi István neve és a nevelés-oktatás társadalmi fejlődést segítő ereje napjainkban is egyre gyakrabban szerepel a magyar köztudatban. Az élet megállást nem tűrő haladás, örökös tökéletesedés, amelyben az embernek természeténél fogva, erejéhez mérten, tudatos munkával kell részt vennie. „Titokzatos létünk céljának akkor felelünk meg legjobban, ha azon a helyen, melyre a sors állított, hazánk és ez által, a mindenség tökéletesbítésén tehetségünk szerint fáradozunk.” (HITEL)

A mai modern európai pedagógiai irányzatok gyökereit ismerhetjük meg Vámosi Nagy István: A kissvábhegyi Waldorf iskola 1926—33 és Maria Montessori: Az ember nevelése című írásaiból. Burchard Erzsébet bemutatja, hogyan lett a Montessori-módszer híve: „Az kapott meg, hogy ... emberként becsülte a gyermekeket, meglátta bennük a tanulni vágyást, az igyekezetet, és tudott a kezükbe adni olyan eszközöket, amelyekkel maguk képezhették magukat.”

Mészáros István kiváló neveléstörténészünk írásaiból Sfk Sándort, a pedagógust ismerhetjük meg. Tanulmányának címe: „Igaztól, jótól, széptől sose félttem...” „Magyarságtudat és magyar iskolatörténet” című tanulmányában arra a kérdésre kapunk választ, és polemizálhatunk a szerzővel, hogy legyen-e nemzeti jellege a magyarországi iskoláknak.

Pukánszky Béla monográfiájának részlete Schneller István „személyiség paedagógiáját” elemzi és értékeli.

Ajánlom ezt a kiváló összeállítást pedagógusoknak, tanárjelölteknek, szülőknek és mindazoknak, akik érdeklődnek a fent vázolt frások iránt. A tanulmányok segítséget adnak a pedagógiai gyakorlat mindennapjaihoz, a korszerű tanításhoz és a sikeresebb nevelőmunkához.

A II. és III. kötet is előkészületben van. A II. kötet, amely didaktikai jellegű tanulmányokat, könyvrészleteket közöl, várhatóan augusztus végén jelenik meg.

(Gondolatok a Nevelésről, Pedagógiai antológia I. Szerk.: Gácsér József. Szeged: JGYTF 1993.)

A könyv megvásárolható és megrendelhető a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Könyvtárában (6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.).

EGYEDI ZOLTÁNNÉ

Eötvös József Általános Iskola
Ercsi

Mi is megjelentünk!

Olvastam Péter Etelka: Megjelentünk c. cikkét a 33. évf. 3. számú Módszertani Közleményekben. Gödöllőn 1993 februárjában jelent meg kötet a tanulók írásaiból és illusztrációiból, az Ercsi Önkormányzat segítségével mi júniusban örültünk szülőkkel és gyerekekkel együtt az „Így írtunk mi...” c. kötetünk megjelenésének.

A gyűjteményben szülőföldünkről, Ercsiről vallanak diákjaink. Írnak a legkisebbek (3., 4. osztályosok) is élményeikről versben és prózában. Kellő önironiával mutatják be hibáikat a 7. osztályosok, s az utolsó fejezetben a „vén” diákok, a nyolcadikosok tárják elének gondolataikat, elképzeléseiket a jövőről.

Mindezt miért szedtük csokorba? Mert ki olvashatja gyermekeink írásait? A magyartanár. Hallhatja a javítási órán az osztálytárs, egy-egy kiemelkedőt esetleg az osztályfőnök. De a szülő, a barát ritkán! S hogy ne a szekrényekben, szertárakban porosodjanak a hangulatos fogalmazások, közkinccsé tettük. Mert tettük Keszthelyi László polgármester úr segítségével.

Tudom, hogy az első követi a többi! Az Ercsi Eötvös-napokon sikere volt kötetünknek. Tudom, hogy lesz folytatása, mert van rá igény, s lesz hozzá bőven anyag ebben a tanévben is.

Bízom abban, hogy a kötet diákszerzőinek fényképeiről nemcsak irodalombarátok kedves mosolya árad felénk, hanem talán leendő íróké, költőké is ...

S ugyanazt érzem, mint Péter Etelka: érdemes volt, megérte, mert örömet szerzett az alkotóknak és az olvasóknak is!

* * *

Bemutatkozik a MOZAIK OKTATÁSI STÚDIÓ

A cikk olvasói között valószínűleg sokan hallottak már a MOZAIK Oktatási Stúdióról. Bizonyára már többségük kezében volt néhány kiadványunk, talán tanítottak is belőlük, vagy látták valamelyik könyvesbolt, könyvtár polcain. Azoknak, akik nem, vagy csak részben ismerik a stúdiót, szeretnénk bemutatkozásként egy átfogó képet nyújtani tevékenységéről, kiadványairól. A későbbiek során tervezzük egy-egy kiadványunk részletesebb ismertetését is.

A szegedi székhelyű MOZAIK Oktatási Stúdió 1990-ben jött létre az első alternatív tankönyvkiadók között, melyek felismerték a tankönyvírtás szükségességét. Ma már több, mint száz kiadvánnyal rendelkezik, melyeket az ország általános és középiskoláinak többsége ismer és használ.

A stúdió egyik jellegzetessége, hogy a munkatársak sokoldalúan képzett fiatalok, akik mindannyian feladatuknak tekintik, hogy folyamatosan kövessék az oktatásban végbemenő változásokat szakmai rendezvényeken való részvételével, ill. az oktatással kapcsolatban megjelenő kiadványok mély ismeretével.

Kiadványainkról

Könyvek, munkafüzetek

Eddig elsősorban általános és középiskolák számára adtunk ki könyveket, segédleteket, bár egyes kiadványok, mint például A magyar nyelv I., Hernádi Sándor beszédművelő könyvei és több előkészületben levő könyvünk jól használhatók a felsőoktatásban is. Terveink közt szerepel tevékenységünk kiterjesztése az óvodákra is. Ezen a területen kevés segédlet áll az óvónők rendelkezésére, holott minden tanító tapasztalhatja, hogy milyen fontos szerepe van az óvodáknak az iskolai munka megalapozásában, az első évek iskolai kudarcainak megelőzésében.

Már megalakulásunk óta törekszünk arra, hogy egy-egy alkotócsoport által tankönyvcsaládokat hozzunk létre. Így egymáshoz szervesen kapcsolódó tankönyvek, munkafüzetek, tudásszintmérők komplett eszköztárat biztosítanak az adott tantárgyhoz egy-egy korosztály számára. Ilyen az általános iskola felső tagozatának egész anyagát átölelő fizika tankönyvcsalád. A tankönyvvé minősített könyveket és munkafüzeteket feladatgyűjtemények, tudásszintmérők, zsebkönyv teszi teljessé. A könyvcsaládhoz hasznos kiegészítő lehet a fizikai törvényszerűségeket játszva tanító kísérletgyűjtemény is.

Módszertani folyóiratok

Ez év januárjában indítottuk szaktárgyi módszertani lapjainkat *A matematika tanítása, A fizika tanítása, A kémia tanítása, A biológia tanítása* valamint *A földrajz tanítása* címmel. A folyóiratok a pályakezdő, valamint a gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára egyaránt segítséget kívánnak nyújtani.

A lapok helyet adnak szakmai kérdések feltárására, megvitatására. Bemutatják a tantárgyak tanítása során jól bevált, sikeres módszereket, eljárásokat.

A pedagógusok tájékozódhatnak a szakmai rendezvényekről, konferenciákról, valamint a továbbképzések időpontjéről, helyszínéről.

A lapok a pedagógusok révén a diákok tanulmányi munkáját, felkészülését is segítik versenyek meghirdetésével, versenyfeladatok összeállításával.

A szerkesztők számítanak az olvasók véleményére, javaslataira, frásaira, hiszen a lapok értük, nekik szólnak.

Egyéb tevékenységeink

Nevünk is elárulja (oktatási stúdió), a könyvkiadáson kívül más oktatási tevékenységgel is foglalkozunk. Melyek ezek?

A tehetségtudatás területén végzett tevékenységünk része a tanulmányi versenyek szervezése. Évente kiadónk jelenteti meg, ill. postázza ki a Zrínyi Ilona matematikaverseny feladatait, melyeket ebben az évben március 5-én du. pontban 2 órákor már közel 40 000 gyerek vett kézbe az ország különböző helyszínein. A növekvő népszerűség oka az újszerű szervezés, mely lehetővé teszi, hogy bárki, egyenlő eséllyel indulhasson.

A felvételizők felkészülését az ilyen jellegű kiadványaink mellett egy cikksorozattal is segítjük, amit ebben az évben Magyar Nemzet tesz közzé. A vizsgák előtt több héten keresztül feladatokat jelentetünk meg három tantárgyból, melyek megoldásait is nyilvánosságra hozzuk a következő számokban. Ezzel kívánjuk ösztönözni a diákokat az önálló felkészülésre.

A pedagógusok számára az ország különböző részein továbbképzéseket szervezünk, melyeken maguk a szerzők adnak módszertani tanácsokat, ötleteket könyvük használatához. Az ilyen jellegű tájékoztatásra azért van szükség, mert véleményünk szerint a széles tankönyvi választékból csak megfelelő tájékozódás után tudják felelősséggel kiválasztani a számukra

leginkább megfelelő tankönyveket, feladatlapokat a pedagógusok. Szeptembertől pedig a tanító-, és tanárképző főiskolákon tartunk hasonló előadásokat, hiszen a pályára újonnan lépő pedagógusoknak a megfelelő eszközök kiválasztásához még több segítségre van szükségük.

Másik nagy könyvcsaládunk középiskolásoknak szól biológiából. Tagjai, a teszt és feladatgyűjtemények, gyakorlásra, önellenőrzésre adnak lehetőséget, a *Középiskolások kézikönyve* című sorozatunkban megjelent *Biológiai összefüggések, logikai vázlatok* és a *Biológiai fogalmak és összehasonlító táblázatok* rendszerezve tartalmazzák a középiskola anyagát, így nagy segítséget nyújtanak az érettségire és felvételre való felkészüléshez. Ugyanígy hasznosan forgathatják a felvételizni készülő, a téma iránt mélyebben érdeklődő diákok Az *egyedfejlődés alapjelenségei* című kiadványunkat.

Az említett könyvcsalád tagjain kívül még számos kiadványunk közül választhatnak az érettségire-felvételre készülő.

A Középiskolások kézikönyve sorozatban biológián kívül kémiából, matematikából és földrajzból is készültek a középiskola anyagát összefoglaló és rendszerező könyvek.

A *Hússzor hat* felvételi jellegű feladatok gyűjteménye fizikából. Ebben az évben pedig megjelent biológiából és kémiából az 1988–92 évek érettségi és felvételi feladatai. A sorozat rövidesen még öt tantárggyal bővül (történelem, magyar nyelv és irodalom, matematika, földrajz, fizika). Mindegyik tartalmazza a megoldásokat is.

Fontosnak tartjuk a tanulók önállóságának fejlesztését. Ezért a Tudásszintmérőkn kívül szinte minden munkafüzet, feladatgyűjtemény alkalmas az otthoni önálló tanulásra, a megoldások közlése pedig lehetővé teszi az önellenőrzést is.

Az átlagon felül teljesítő gyerekek tanítása nagy öröm, de ugyanakkor nagy felelősség is. Nem kis feladat a pedagógusoknak a megfelelő szintű, eléggé próbára tevő feladatok összeállítása. Ehhez kívánunk segítséget nyújtani tehetséggondozó feladatgyűjteményeinkkel, munkafüzetekkel, mint például a közkezdelt *Töprengő 3 és 4*, melyek az órákon kívül szakkörökön és otthon is jól használhatók.

Az átlagon alul teljesítő gyerekekről sem feledkezünk meg. A rövidesen megjelenő *Matematikai gyakorló munkafüzet 2–3–4* egyszerű feladatai elsősorban a számukra nyújthatnak kiváló gyakorlási lehetőséget az órákon és otthon is.

A jelen tantervhez igazodik az alsós anyanyelv könyvcsalád része a *Kisiskolások anyanyelvi gyakorlókönyve 1–4*, melyhez előkészületben van a *Kisiskolások magyar nyelv könyve 1–4* is. A könyvcsalád többi tagja, mint általában kiadványaink jelentős része, nem kötődik szigorúan egy-egy osztály tananyagához. A pedagógusok rugalmasan felhasználhatják akár több tankönyvhöz, több éven keresztül is, alkalmazkodva az adott csoport fejlődési üteméhez. Ilyen például a *Menstük meg Szederkét*, mely a 8–10 éves korosztályai játékosan tanítja meg a szóbeli és írásbeli fogalmazás alapjait. Hasonló célokat szolgál a *Fogalmazás lépésről lépésre*. Szintén több éven keresztül kiegészítheti a meglévő tankönyveket a *Meséről — mesére*, melynek feladatai a szövegértő olvasást fejlesztik.

Ebben a kis ismertetőben nincs lehetőségünk arra, hogy minden kiadványról külön beszéljünk, egy dolgot azonban nagy általánosságban mindegyikről elmondhatunk. Legfontosabb célunk, hogy ezeket mind a diákok, mind a pedagógusok örömmel használják, ezért a korosztály igényeit maximálisan figyelembe vevő tartalom mellett kiemelt szerepe van az igényes szerkesztésnek és a motiváló, esztétikus illusztrációknak, borítókknak is.

A stúdió két könyvesbolttal rendelkezik (Budapest, Szeged), ahol saját kiadványaink mellett egyéb kiadók színvonalas tankönyvei, oktatási segédletei is megvásárolhatók. Szintén nagy a választék ismeretterjesztő könyvekből és idegennyelvi oktatási anyagokból. Kiadványaink postai úton is megrendelhetők.

Tóth Mónika
kiadói munkatárs

Cikkajánlatok a Kincskeresőből

ÉDES ANYANYELVÜNK c. rovat

- BENKŐ László: Juhász Gyula költői nyelve — szótárban, 1972. 3. sz. (29—30. p.)
DEME László: A beszédkultúra ÁBÉCÉJE (A—I), 1984. február. (36—37. p.)
DEME László: A beszédkultúra ÁBÉCÉJE (I—P), 1984. március. (44—45. p.)
DEME László: A beszédkultúra ÁBÉCÉJE (R—ZS), 1984. április. (44—45. p.)
DOBCSÁNYI Ferenc: Helyneveink nyomában, 1975. 9. sz. (25—26. p.)
GRÉTSY László: Játék anyanyelvünkkel, 1976. 3. sz. (30—31. p.)
Lebbencs, 1973. 1—2. sz. (48—51. p.)
SZENDE Aladár: Képszerű beszédünk szépsége, 1985. február. (44—45. p.)
VARGHA Balázs: Igecsínálás — Csak egyik fajtája a sok közül —, 1973. 3—4. sz. (54—56. p.)
VARGHA Balázs: Fa, de nem fa ..., 1976. 6. sz. (29. p.)

IRODALMI SÉTÁK c. rovat

- DEZSŐ László: „Kanyargó Dunának ékszere: Esztergom”, 1978. 1. sz. (41—43. p.)
FODOR András: „E föld befogad, mint a persely ...” József Attila nyomában Balatonszárszón, 1974. 1. sz. (23—25. p.)
KISS Tamásné: „... itt leled Vitéz Mihályt is...” Debreceni séta Csokonai nyomában, 1975. 1. sz. (23—25. p.)
Költők, írók Debrecenről, 1976. 8. sz. (26—29. p.)
LENGYEL Dénes: Séta a budai Várban, 1976. 2. sz. (27—29. p.)
MADÁCSY László: „Oly korban éltem én ...” Radnóti Miklós Szegeden, 1974. 2. sz. (24—26. p.)
PÉTER László: Látogatás a szegedi Somogyi Könyvtárban, 1973. 8. sz. (29—30. p.)
PURUCZKI Béla: Közel a Velencei-tóhoz ... A kápolnásnyéki Vörösmarty Emlékmúzeum, 1975. 10. sz. (37—39. p.)
SÁRA Péter: Ady Emlékmúzeum nyílt Budapesten a Veres Pálné utcában, 1977. 8. sz. (38—42. p.)
TANDI Lajos: Író-szobrok a „Napfény városában”, 1973. 5. sz. (25—28. p.)

ÖRÖKSÉG c. rovat

- A hétmagyarok, 1984. február. (38—40. p.)
DOBCSÁNYI Ferenc: Berzsenyi nyomában, 1986. 6. sz. (38—40. p.)
MUCSINÉ SZABÓ Erzsébet: Hírszerzés a századelőn, 1990. 3. sz. (39—41. p.)
SZEGFÜ László: Az országalma, 1988. 1. sz. (39—41. p.)
SZEGFÜ László: A királyi kard, 1988. 9. sz. (43—45. p.)
DOBCSÁNYI Ferenc: Ópusztaszeren, letűnt korok emlékei nyomában, 1983. december. (42—43. p.)
SZILÁGYI Ferenc: A honfoglaló nyolc magyar törzs, 1984. április. (38—40. p.)
SZILÁGYI Ferenc: Úttörőkkel Dardzsilingben, 1985. február. (41—42. p.)

TESTVÉRMÚZSÁK c. rovat

- GÁBOR Éva: Emlékeim Kodály Zoltánról és Emma asszonyról, 1973. 1—2. sz. (52—54. p.)
MÓSER Zoltán: „A hárfa húrja ...” Lönnrot, a Kalevala és Kodály, 1984. március. (40—42. p.)
TANDI Lajos: A tűz művészete, 1973. 3. sz. (31—32. p.)
TANDI Lajos: Vitéz László, 1975. 6. sz. (46—47. p.)

TÜSKÉS Tibor: Írók, akik rajzolnak, 1972. 7. sz. (30—32. p.)
TÜSKÉS Tibor: Vers és dallam, 1972. 8. sz. (31—32. p.)
TÜSKÉS Tibor: Megzenésítette ..., 1973. 1—2. sz. (55—57. p.)
VERSEK a zenéről, 1973. 3—4. sz. (57—59. p.)
TÜSKÉS Tibor: Kodály és a magyar irodalom, 1973. 6. sz. (26—28. p.)

Apró Tibor
Budapest, Pedagógiai Kabinet

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 62/310-244
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el.
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Szent Ferenc utca 25. Telefon: 62/310-122
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 5700 példányban
93-691 – Borgisz Kft., Szeged
Felelős vezető: Martonosiné Csértő Brigitta ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Szent Ferenc u. 25.*